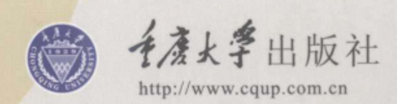
JIAOYU YANJIU FANGFALUN TANSUO

JIAOYU YANJIU
FANGFALUN
TANSUO

万卷方法

教育研究方法论探索

■ 孙振东 著



J I A O Y U Y A N J I U F A N G F A L U N T A N S U O

JIAOYU YANJIU
FANGFALUN
TANSUO

■ 本书以“科学三分法”的视角，深入探讨了教育研究方法论的核心问题，提出了若干值得进一步讨论的学科前沿问题；在批判传统教育研究方法论中的科学主义与人本主义两种极端倾向的基础上，提出了构建教育研究的人文科学方法论的主张；阐述了教育研究的人文科学方法论的基本特征，勾勒了新的教育研究方法论体系的基本框架；以超越科学主义和后现代主义的新视角，分析批判了教育研究领域新近出现的若干研究范式和研究方法。

■ 本书适合于人文社会各学科从事方法论研究的人员、教育科研人员以及高年级本科生、硕士生、博士生阅读。

与本书主题有关的更多讨论，请参阅万卷方法博客圈：

http://q.blog.sina.com.cn/fafang



ISBN 978-7-5624-4649-1

9 787562 446491 >

定价：38.00元

JIAOYU YANJIU FANGFALUN TANSUO

JIAOYU YANJIU
FANGFALUN
TANSUO

万卷方法

教育研究方法论探索

■ 孙振东 著

重庆大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育研究方法论探索/孙振东著.—重庆:重庆大学出版社,2008.8
(万卷方法)
ISBN 978-7-5624-4649-1

Ⅰ.教… Ⅱ.孙… Ⅲ.教育科学—研究方法 Ⅳ.G40-034
中国版本图书馆CIP数据核字(2008)第142915号

教育研究方法论探索

孙振东 著

责任编辑:唐启秀 版式设计:唐启秀
责任校对:文 鹏 责任印制:赵 晟
*
重庆大学出版社出版发行
出版人:张鸽盛
社址:重庆市沙坪坝正街174号重庆大学(A区)内
邮编:400030
电话:(023) 65102378 65105781
传真:(023) 65103686 65105565
网址:http://www.cqup.com.cn
邮箱:fxk@cqup.com.cn(市场营销部)
全国新华书店经销
重庆升光电力印务有限公司印刷
*
开本:787×1092 1/16 印张:20.25 字数:362千
2008年8月第1版 2008年8月第1次印刷
印数:1—3 000
ISBN 978-7-5624-4649-1 定价:38.00元

本书如有印刷、装订等质量问题,本社负责调换
版权所有,请勿擅自翻印和用本书
制作各类出版物及配套用书,违者必究

前言

本书系全国教育科学“十五”规划重点课题“教育研究的人文科学方法论研究”的部分研究成果。书中所讨论的专题，是2002年课题研究开始后不同时期写成的，部分在期刊发表过，部分曾被其他著作收录，还有部分未曾正式发表，仅在网络杂志上传阅过。现在按照一定的体系组织起来，目的在于比较全面、系统地展现研究形成的基本观点，以便于同行学者共同探讨，批评指正。

改革开放三十年来，我国的教育研究方法论学科建设逐步受到重视，表现在：从开始的“方法论无意识”，到对研究方法的反思，再到“元教育学”研究的倡导，最终开始明确的教育研究方法论的学科建制。教育研究方法论学科的建设发展，不只是又一个教育学分支学科的逐步成熟，而且标志着整个教育学的逐步成熟，意义重大。但是，本课题研究从申报立项时，就没有把研究目标确定在为学科建设制定一些原则，因为在各个学科建设的研究中，这样的一些原则性议论太多了，而迫切需要的是具体问题的深入研究。因此，本研究体现出较强的问题针对性，先从教育研究领域存在的若干方法论上的局限性和倾向性展开批判，然后进一步探索尝试提出新的理论观点。

本书中对教育研究领域存在的方法论上的局限性或倾向性是分散到不同篇章进行批判和讨论的，概括地说，主要批判了如下几种局限性：

首先，“科学二分法”的局限性。受教条主义的影响，我国长期采用“科学二分法”，把科学领域分为自然科学与社会科学。在这种“科学二分”视域下，教育研究自然就被归属于社会科学，教育学就是“研究作为社会现象的教育现象，揭示教育规律的一门社会科学”。这样，教育的文化特性以及教育中的价值问题就被排除在研究者的视野之外。

其次，“唯科学主义”方法论的泛滥。自然科学研究获得的成就，导致人们将自然科学研究范式当成唯一的研究范式强加于社会现象和人文现象的研究，强调客观、精确、准确，强调抽象、答案的唯一、可数量化等。自然科学的方法论原则中确实有一些成分是可以为社会科学和人文科学研究所借鉴，但是全部地、简单地移植、强加就带来了很大局限性和弊病。教

育研究中的唯科学主义倾向的表现是多方面的，这些方面又是相互包含或者互为前提的，表现出复杂的关系，主要包括“主客二分”、理性独断、实体还原论、实证主义或逻辑实证主义等。“唯科学主义”方法论控制下的教育研究最大的弊端也在于忽视教育的文化特征和价值问题，或者试图用自然科学的方式方法解决文化问题或价值问题。

第三，科学哲学的认识论局限性。本质上说，这种局限性来源于“唯科学主义”方法论。在自然科学研究中，如何实现主体对客体的正确认识是其方法论的核心问题。因此传统的科学哲学的核心命题就是主体与客体的关系，其中的主体是脱离了文化背景的个体，这种个体主体采取“价值中立”的立场，运用一定的方法手段，研究客观外在的客体，实现对客体的客观的、准确的、精确的认识。这样的认识论所体现的方法论中的争论，主要是经验论与唯理论。从方法论上看，无论是经验论还是唯理论，都没有重视文化对认识过程的影响。能动反映论强调了主体在认识过程中的能动性、认识的实践基础和认识的社会性，这是对人文社会科学各学科，尤其对人文科学各学科方法论建设具有一般方法论意义的思想观点。但是，在以往的哲学传播中，只重视了对机械反映论忽视认识的能动性的批判，重视了实践在认识过程中的地位，而对认识和实践的社会性的认识不够重视，理解不够到位。最多只是强调了认识和实践受社会历史条件的制约、受党派性的影响，而整个的理论倾向还带有抽象的、个人主体的、无文化背景的色彩。显然，这样的认识论作为科学研究的方法论，对自然科学研究来说应该是无可厚非的，并且对自然科学研究来说，主体间性、主体的层次性或党派性、主体的文化背景等的影响，不但不应该在研究结论中得到承认，而且还需要在整个研究过程中予以排除。对于人文社会科学，尤其对于人文科学来说则不然。“社会科学研究的对象是客观的社会关系和社会结构，研究主体的层次性和文化背景的影响应该排除，应该采取‘价值中立’的研究原则”，这样的观点近年来尚且遭到质疑，专门以人文世界为研究对象的人文科学研究中的主体性问题就成了核心问题、关键问题。近些年来，“科学文化哲学”受到一些人文社会学者的青睐，或许就是其以文化论突破了传统的科学哲学的认识论局限使人们感觉耳目一新使然。

第四，当代“后现代主义”的弊病。当代意义上的“后现代主义”思潮，在克服“唯科学主义”方法论的弊病方面发挥过重要作用，尤其在历史文化研究领域，“后现代思潮”对客观主义、本质主义、基础主义的批判，促进了社会科学的发展，推进了“科学三分”意义上的人文科学的诞生。但是，当代“后现代主义”的主观主义、相对主义、多元主义、虚无主义对各个科学领域的消极影响也逐渐呈现出来。在本体论方面，“后现代主义”的相对主义、视角主义和多元主义否定了事物的客观存在和本质属性；在认识论方

面，“后现代主义”的主观主义导致了传统不可知论的死灰复燃，否定客观知识的存在，忽视了认识的实践基础和认识的社会性；“后现代主义”的虚无主义倾向导致了对社会条件和历史文化对人的活动客观制约性的根本否定。“后现代主义”在方法论上的根本弊病在于，在强调研究主体的主体性时，混淆了主体性与主观性，错把主体性的发挥，当成了对主观性的肯定。具体到教育研究领域，“后现代主义”正确地肯定了教育以及教育研究中的“主体赋予”的存在，指出价值问题在教育中的核心地位，却同时又忽视了教育中的事实问题，不能正确地处理好教育结构中的精神层面、制度层面和器物层面之间的关系，在方法论上从反对“唯科学主义”走向了反科学、反科学方法论的极端。通常所说的“人本主义研究范式”就是“后现代主义”方法论的集中体现。

本书各篇章在批判分析上述方法论倾向基础上，坚持和倡导“教育研究的人文科学方法论”，本义并不是说在其之外还有什么“教育研究的自然科学方法论”和“教育研究的社会科学方法论”。本书贯穿的基本观点是：在自然科学、社会科学和人文科学“科学三分”视域下，依据教育现象的基本特征和文化结构，认为教育现象的核心部分属于文化现象，教育研究在学科归属上应该属于人文科学。自然科学、社会科学和人文科学是按照研究的对象领域不同划分出来的三大研究领域，依据“问题决定方法”的原则，认为各门科学研究的问题的性质规约着所需要的研究范式。研究范式是方法论的具体化，是根据一定方法论理念组织起来的符合问题研究需要的各种研究方式、方法的有机整体。对于以价值问题为核心的研究对象来说，只能运用人文科学研究范式来进行研究。人文科学研究范式是人文科学方法论的具体体现。人文科学方法论的总体特征是反对“唯科学主义”的客观主义倾向又超越“后现代主义”的主观主义和相对主义等弊病。教育现象、教育问题属于文化世界，必须以人文科学方法论作为研究方法论，采用人文科学研究范式。

对于方法论理解的不同，影响着方法论学科体系的建构。目前，在教育学领域给“教育研究方法论”一个公认的定义似乎还有一些困难。主要问题就在于对“方法论”的理解存在混乱。不少人不是从一个专门学术术语角度来理解这个概念，而是望文生义，想当然地认为“方法论就是关于方法的理论”，而方法就是观察、调查、实验等方法，于是他们说的“方法论”就成了关于这些具体的研究方式、方法的理论。也有的学者看到了这种关于“方法论”的理解的错误，通过对实际研究中作为理念的方法论与作为具体方法运用的解说和反思的理论的比较，认识到“方法论是关于问题与方法关系的理论”。这种认识确实深入了一步，但是还是没有把握方法论的实质，没有概括方法论的全部。这样理解的方法论还是仅局限于传统认识

论意义上的方法论。方法论是一个具有丰富哲学内涵的概念，在运用时应该采用其一般意义，即应采用哲学层次的意义。由此，本书认为，教育研究方法论是关于教育研究的方法论，是关于教育研究的哲学，作为一门学科，它以教育研究中的哲学问题为研究对象。教育研究中的哲学问题当然包括“问题与方法的关系问题”，但是还有更丰富的内容；它要关心研究的方法，对具体研究的方法进行批判反思，但与“教育研究方法”学科介绍研究的过程以及开发和推广研究的方法、技术、手段等不同，它是在研究的知识基础、理论前提和研究原则层面关照具体的研究过程、方法、技术和手段。本书各篇目就是在这样一种对“教育研究方法论”理解的基础上展开研究写成的。为了便于读者阅读，又按照这种对“教育研究方法论”的理解，规划了教育研究方法论学科的体系结构，并把各篇章依据基本内容安排到结构框架中：

第一编“总论”，通过不同篇章，批判分析了既往一般方法论和教育研究方法论中的各种局限性，回顾反思了教育研究方法论思想的发展，论述了人文科学和人文科学方法论的独立地位，探索了教育研究的人文科学方法论的基本特点。

第二编“主体—客体论”，所有篇章集中讨论“研究的主体性问题”，探索了教育研究的主体性问题在教育研究方法论中的地位，阐述了在人文科学领域中主体与客体关系的独特性，论述了研究主体的层次性与教育理论的多元化存在的关系，梳理了马克思主义哲学以及西方哲学和教育学领域中一些重要思想家对研究的主体性理论的贡献及其对教育研究方法论建设的价值。

第三编“研究过程论”，旨在从教育研究的环境和整体过程的角度探索教育研究的社会制约性和教育研究内部各构成要素之间的关系。力图突破传统认识论层次的教育研究方法论将研究过程简单化和抽象化的局限性。

第四编“研究范式论”，通过各篇章阐述了教育研究的基本原则，梳理了教育研究方法论的不同流派及其主张的研究范式，阐述并评价了社会科学哲学研究范式转型对教育研究方法论建设的价值，批判分析了近年来出现的“叙事研究”、“田野考察”等研究方式的价值和局限性。

由于本书各篇章是在课题研究过程中不同时期针对不同问题写成的，并不是针对以上教育研究方法论学科体系框架的专门写作，因此在全书的篇章结构和每编的具体内容上体现出了专题论文集的特点：有的部分收集的篇章较多，对核心问题和基本观点阐述比较充分；有的部分汇集的篇章相对较少，并且没有全面充分地实现该部分应有的研究工作量，达到应有的研究宗旨。需要特别指出的是，由于各篇章本来是单独成篇的，必然出

现同一观点在不同篇章里反复论述的现象，甚至出现某些段落在不同篇章的重复现象，汇编成书时保留原文未加删改，一是考虑到这是论文集中难免的现象没必要删改，二是单独成篇的文章删改后会失去原文的整体性，三是有些文章已经在不同书刊单篇发表过，文中标注了原载书刊，删改不妥。另外，书中篇章写作于不同时期，在这个期间学术思潮在发生着迅速变化，作者本人对某些具体问题的看法也在发生着变化，因此，难免在不同篇章出现对具体问题的具体观点上或表述上的不一致，本书中对此也不做修改和调整。

本书各篇章在写作过程中参考了诸多学界先辈和同行的文献，采用了他们的观点、数据、图表甚至原始表述，虽然文中和文后尽可能地进行了文献著录和出处的标注，仍不能全部充分展现对他们以及更多学者劳动成果的分享，在此谨表衷心的谢意。我的老师张诗亚先生长期鼓励和指导我开展教育研究方法论的学习和研究工作；教育学院和西南民族教育与心理研究中心的博士生、硕士生也积极地参与和帮助本课题研究，其中陈荟、李晓阳、周云华、汤诗华等同志还参与了部分篇章初稿的撰写工作；西南大学教育学院以及重庆大学出版社的领导、同事和朋友们为本课题研究和本书的出版提供了大量的帮助。如果本书能在学术研究上有一些价值，首先应该归功于他们。我深知本书所涉及的问题的复杂和难度，深知自己的研究还远远不够，在诸多问题的研究和阐述上存在试图"以其昏昏，使人昭昭"之嫌，但是仍然献丑付梓，目的在于方便交流，引发讨论，以期学界先辈和朋友们的批评和指导，共同为教育研究方法论学科建设而努力。

孙振东

2008 年 5 月于重庆北碚

目录

第一编　总　论

第二编　主体—客体论

第三编　研究过程论

第四编 研究范式论

总　论

第一编

1　教育研究释义

2　我国教育研究方法论的形成和发展

3　当前我国教育学建设中的若干方法论问题

4　教育学科学性与价值性的统一

5　教育研究国际传播中的后殖民主义倾向问题

6　教育研究领域中的人文主义与科学主义之争

7　教育研究的人文科学方法论思考

8　教育研究的人文科学方法论的特征

1 教育研究释义

随着教育在各民族社会发展和国际社会发展中作用的日益突出，教育研究作为一种具有自身特点和规定性的规范的人类认识活动也越来越受到重视，有关教育研究自身存在和发展的诸多问题被人们提出来作为专门研究对象，这些问题包括教育研究的定义、性质、功能、历史、分类以及与教育实践的关系等。对这些问题的探讨有助于进一步认识教育研究的特征并规范教育研究活动。

教育研究的定义

在有关文献中，关于教育研究的定义呈现出多样性，这种状况主要是由于教育现象的复杂性和教育研究活动自身的复杂性导致的，换句话说，教育研究的定义取决于如何理解“教育”和如何界定“研究”。教育研究定义的多样性，不在于教育研究内涵的丰富，而在于存在不同的方法论倾向。早有学者指出：给教育研究下一个被所有关心教育决策和教育实践的人都能接受的定义是极其困难的，甚至是不可能的。这种观点在英国的论述教育研究的文献中比较普遍。（弗玛，布雷德，1988：7-8）尽管如此，学者们还是尝试着为教育研究下定义。

英国学者特拉弗斯（Travers）将教育研究定义为“旨在对教育工作者所关心的事情形成一种有机的科学知识体系的活动”；彼得斯和怀特（Peters & White）将教育研究定义为“为了解答某种特定的问题，由非常精通某种思维方式的人所进行的系统而持续的探究”；索利斯（Thouless）将教育研究定义为“包括教育中的经验的和实验的研究，而不是教育中历史的和比较的研究”。（弗玛，布雷德，1988：8-9）美国学者威廉·维尔斯曼（Wiersma）是从任何研究的一般特征的角度来理解教育研究，他说：“研究从根本上说是一种活动或一个过程。尽管研究的过程多而不同，但某些基本的特性将有助于确定研究的性质。……教育研究也具有这些特征……：1. 研究是经验的，2. 研究应是系统的，3. 研究应是有效的，4. 研究应是可靠的，5. 研究可能有多种形式。”（维尔斯曼，1997：3）由瑞典学者胡森主编的《国际教育

百科全书》中将教育研究表述为“教育研究,作为一种以经验主义为基础的科学探索,最初是以‘实验教育学’闻名于世的。”(胡森,1990:323)

国内关于教育研究的独立的专门的学科研究起步较晚,从改革开放以后出版的有关文献来看,对“教育研究”的定义基本都是建立在对一般的科学研究的基础上,或者不进行明确的定义,这是从马克思主义以研究领域为科学或学科分类标准为出发点的对“教育研究”的理解或界定。例如陈震东的《教育科学研究方法》和李秉德主编的《教育科学研究方法》都是从一般科学研究的概念来界定“教育研究”(陈震东,1980:1-12;李秉德,1986:10-12);叶澜的《教育研究及其方法》也没有明确界定“教育研究”,但可以看出,同样是从教育研究对象的特殊性角度来理解“教育研究”:“任何研究领域都有自己特殊的对象,每一领域的对象又都有自己的特殊性质,正是这两个‘特殊’,决定了各学科之间在内容和研究方法上的差别。”(叶澜,1990:1)在叶澜的《教育研究方法论初探》则进一步注意了与研究对象密切联系的“研究”的思考:“方法论研究是应人类认识发展需要新的认识方式而产生的。……方法的突破性变化是与对研究对象性质认识的深化、清晰化及变化密切相关的,对已有结论的根本性怀疑,带有对得出结论的思维方式与研究范式的怀疑。”(叶澜,1999:13)但是,仍然没有关于“教育研究”的明确定义。在裴娣娜的《教育研究方法导论》中将教育研究定义为:“教育研究,与所有科学研究一样,同样由三个基本要素组成,这就是:客观事实、科学理论和方法技术,同样执行着解释、预测和控制的功能,只不过是研究对象的特点不同。”(裴娣娜,1996:4)同样也是把教育研究的界定建立在研究对象的独特性上。

从以上列举的对国内有较大影响的文献关于教育研究的界定可以看到,虽然对教育研究的定义难能一致,但是在界定所使用的方法论上又有共同性,即都注重教育研究对象的独特性,认为教育研究与其他科学研究的不同在于研究对象的差异。虽然这些界定已经意识到了方法论对教育研究定义的影响,但是没有体现在具体定义的表述中。已有的教育研究定义带有一种客观主义方法论倾向,把教育或者教育问题看作独立于研究者之外的客观对象,对研究对象的人文特征及其对研究方法手段的规约重视不够。在上述各种教育研究定义基础上,结合教育研究的实际状况和教育研究方法论的新发展,我们把教育研究定义为:

教育研究,是教育研究主体在一定探究意识和方法论支配下,选择、运用一定的技术手段对教育现象的认识和对教育问题的解决。

第一,教育研究主体是多样的,可以是专门以教育研究为职业的学者,也可以是其他学科领域的学者、教师、教育决策者和教育管理者。

第二,教育研究是一种有目的、有计划的意识性活动,是有意识地探

索，而不是无意的感悟或偶然的发现；其次，教育研究必然受到研究主体所持的方法论的支配，无论研究者意识到或者意识不到，研究的方法论总是存在的。

第三，教育研究总是借助于一定的方法和手段，或者内隐的心智的，或者外显的物质的，研究的方法和手段是进行教育研究必备的。

第四，教育研究可以旨在描述进入研究者视野的一定教育现象，更多的是指向解决教育问题。教育现象和教育中的矛盾只有进入研究主体的视野，才可以成为教育研究的对象或要解决的问题。教育问题包括教育过程本身的问题、教育理论问题和教育理论与教育实践的关系问题。

教育研究的性质

教育研究属于人文社会科学研究的一种，是以解决教育问题为最终目的的一类科学理性认识和理解、体验性探索的总称。在自然科学与社会科学的“科学二分法”中，教育研究属于社会科学研究；在自然科学、社会科学和人文科学的“科学三分法”中，教育研究归属于人文科学研究。从“科学”的宽泛意义上来说，教育研究与教育科学研究是同一个概念，教育科学研究中的“科学”是指一切具有规范性的正确反映（包括理性的和非理性的）；从严格的自然科学意义上的“科学”角度来看，教育科学研究是教育研究的一部分，是指客观、精确、数量化地对教育问题的科学理性认识。这种严格“科学”意义上的教育科学研究的概念的外延小于教育研究概念的外延。一般说来，在英、美教育理论传统中，教育研究是指在一定理论指导下，运用某些技术手段对教育问题进行的客观、精确、数量化的实证性研究；而在以德国为代表的“大陆”派教育理论体系中，教育研究的范围较为广泛，凡是对教育有关问题的规范性认识、解释和体验，都属于教育研究或者教育科学研究。

在我国，教育研究与教育科学研究被作为同一语汇，是在宽泛的“科学”概念的意义上来理解教育研究或教育科学研究的。教育研究具有一般科学研究的系统性、创新性、严密性、合作性等特征，同时又有其本身的独特性，具体表现在研究对象的复杂性、研究的跨学科性、研究的实践性、研究的情境性和研究的主体性等几个方面。

由于教育现象具有人文特征，因此教育研究的主体性成为认识教育研究性质不可忽视的重要方面。瑞士心理学家皮亚杰（Jean Piaget，1896-1980）在其《人文科学认识论》中将研究的主体性问题看作人文社会科学研究中具有核心地位的程度：“人文科学是如何把主体作为主体的，这个问题

或许是将来应予以考虑的最富于成果的汇合点之一。”（皮亚杰，1999：228）这种论断也是建立在对人文社会科学研究与自然科学研究有不同性质的认识基础上的。

教育研究的功能

教育研究的功能就是教育研究的价值实现出来发挥的作用，它具体表现为教育研究在指导教育实践、发展教育理论和实现研究者个人价值观三个方面的意义。尽管教育研究的价值是客观的、教育研究的功能也是客观的，但是由于表现为意义，就必然表现出对教育研究功能的选择和评价的多样性，这是主观方面导致的对教育功能认识的多样性。从客观方面来说，由于一定教育研究的功能是其价值的外在表现，而人和社会的客观需要是多方面的，教育研究可以满足不同主体（个人、社团、国家或者全人类）的不同方面的需要，因此一定的教育研究的功能也是多方面的，由此也导致对教育研究功能认识的多样性。这就是不同文献表述教育研究功能时出现的名称和数目有巨大差异的根本原因。还需要注意的是，教育研究是研究主体在一定意识和方法论支配下的活动，具有文化性，研究主体的价值取向规定着教育研究具有什么样的价值，也就规定着某种研究具有什么样的功能，表现出教育研究功能的“人为性”，因此教育研究的功能总是具体的。这里我们表述的教育研究的三种功能，是综括地、一般地说教育研究可能具有的功能，并且这三种功能的区分也是相对的，具体的、现实的教育研究的功能具有综合性、多面性，在指导实践功能的同时也会具有发展理论或实现研究者个人价值的功能，依次类推。

教育研究指导教育实践的功能，是教育研究通过对教育问题的探究为教育决策者、教育管理者、教师、学生以及家长等关注教育问题的人提供咨询、建议和理论，以便他们解决有关的教育问题，从中表现出的教育研究的作用。

教育研究的理论功能，就是教育研究通过对实践和理论问题的探讨能够形成理论体系，修正或者发展已有学科理论，从中表现出的教育研究的作用。

教育研究实现研究者个人价值的功能，主要是指教育研究者在教育研究中对其他教育观和教育体系批判分析的同时，会按照自己的人生观、社会观设计出“应然的”教育，并有可能通过个人的或者社会关系的影响得以实践，从中表现出教育研究对研究者主体个人价值实现的作用。

教育研究的产生和历史发展①

教育研究开始于对教育问题的思考，是教育实践复杂化到用教育经验不足以有效指导教育实践时，基于教育经验的教育思想开始出现。教育研究作为一种对教育问题的探索活动，应该早就开始，而作为规范性的科学的探索活动则要晚得多。无论中国还是外国，教育研究发展的历程有着大致相同的阶段性：前学科时期、独立学科形成时期和学科体系形成与发展时期。

前学科时期

教育研究的前学科时期，是指教育研究尚未作为独立的探索活动而存在，没有独立的研究方法体系，也没有体系化的教育研究结论的对教育问题的思考、探索时期。或者，尽管这些方面已经存在，但是还处于个别人的、偶然的、对局部问题的探索，没有普遍性。教育研究的这个阶段相当漫长，在西方至少要从古希腊"三哲时期"开始，一直到17世纪捷克教育家夸美纽斯(Johnn Amos Comenius,1592-1670)发表《大教学论》(1632)结束，跨度2 000多年；在中国至少应该从先秦儒家教育思想开始，一直到19世纪末20世纪初近代西方教育学及其研究方法的引入结束，历时2 500余年。在这个阶段上的教育研究不过是对教育问题的思考，但是，这些思考的结果却构成了教育理论的学术之源。就这个阶段西方教育研究的历史状况来看，又可以分为两个阶段，一个是古希腊时期，另一个是中世纪阶段。

古希腊时期的教育研究在整体上表现出如下几个方面的特点：

第一，在教育研究的对象和中心问题方面，思想家们思考的教育问题不是教育的本体论问题，而是关于教育的价值问题和教育的方法问题，诸如国家为什么要办教育、人为什么要接受教育、教育应该如何办等直接面对教育实践的原则性问题，是对教育存在的必要性和如何使之趋向于"合理想目标"之理的探究，也是对教育合理性的理性探究。

第二，在研究方法上，与其研究对象集中于教育的必要性与合理性等价值与目的的判断密切联系，由哲学观直接导出教育价值观与目的观成为古希腊思想家主要的研究方法，古希腊哲学观中的本体论、认识论、人性论、价值观、社会观等方面对各种教育观的形成具有重要意义，哲学在教育研究中发挥着双重作用：既是教育观形成的哲学理论前提，也是解决教育

---

① 本节的写作采用了叶澜教授著的《教育研究方法论探索》(1999)一书中的部分观点。

问题的理性工具。因此可以说,古希腊时期思想家们关于教育问题的探讨,在一定意义上,只是他们的哲学观在教育这一具体领域中的运用和体现。这种最初形成的研究方式、哲学与教育观的密切关系在相当长的历史时期里保持着,成为教育研究中第一个最古老的传统。另一种研究方法上的传统是以古罗马著名雄辩家和教育家昆体良(Marcus Fabius Quintilianus,约为35-95)为代表,与希腊哲学家对教育的探讨主要沿着由哲学出发的演绎路线相反,昆体良的研究以教育的具体目标、对象、经验为出发点,主要沿着归纳的路线,他归纳探究的终点不在一般,而是停留在特殊的层次上,即围绕着培养雄辩家的基础教育和专门教育,从具体的目标、内容、方法、阶段等一系列方面逐一加以论述,研究的目的是指导教师教学,从指导思想到具体方法都属于应用型,而不是对教育基本原理的探讨。

第三,从研究的结果来看,古希腊有关教育问题探讨的结果,没有以专门著作的形态存在,而是散落在哲学家有关哲学、政治、伦理等的著作中,只以一些观点、见解的方式存在,缺乏系统性,更不可能成为学科。但是这些思想相当重要,在一定意义上可以说,古希腊时期教育研究的结果形成了认识教育现象的前提性问题域,是教育理论的基础构成。

中世纪神学家们是以神学为思想基础,循着演绎的路线探讨教育问题,论证过程中主要引用宗教教义作为理论依据,或者以上帝的名义来证明结论的正确性。哲学服从于神学、理性服从于信仰,这样的中世纪神学家推崇的最高原则,也体现于对教育问题的探讨中。神学统治是中世纪学术僵死、倒退、贫乏的重要原因。中世纪教育研究尽管在方法上没有什么进展,但是神学至上的教育家在关注的问题域上也有特点。这个时期一批以人文主义为宗旨的教育家的思想与实践更散发出清新的气息,他们对经院式教育的尖锐批评和辛辣嘲讽,以及对未来教育的理想描绘,是人类教育思想的宝库,为近代教育理论的形成和教育实践的开拓做出了先驱式的探索。具体表现在:

第一,神学至上的教育观区分了信仰与真理、道德与知识两对范畴,这不同于古希腊哲学中把它们一体化的观点。

第二,中世纪的宗教教育家关注内心体验、反省、感悟等一系列人的内心世界与精神领域的变化,把自己的经历和感受作为范例,解剖人性,描写人皈依上帝所经历的心理历程,这从方法的角度看,开创了自内而外的人文主义研究方式,构成了现代人文科学方法论的源流。

第三,文艺复兴时期的人文教育家开创了批判式研究的传统、形成了古典式人文主义教育模式,在新的社会理想与教育理想构建中,引入了一些新的研究方法、新的思想因素,并开始了对教育问题系统的、专门的探讨。

从先秦时期到19世纪末20世纪初,在西方教育学引进之前,我国的教育思考、研究状况基本相当于西方的前学科时期。中华民族大约从氏族公社末期起就出现了专门的教育机构,反映在史籍中有关于学校以及氏族首领推行教育的记载。这些教育传说也体现着中国古代处于教育思考水平的教育研究的发端。经过夏、商、周三代,中国传统教育思想重道德人文的特点基本形成。"六艺"教育的形成代表着中国古代教育发展的第一个高潮,期间,《周易》对教育提出了全面的纲领性的设想,姬旦突出了德教意识,而"六艺"的确定表达了西周贵族对教育内涵和发展方向的理解。这些思想观点和设计、设想的形成,没有专门针对教育问题的思考是不可能形成的。春秋战国时期百家争鸣中的教育思想观点的碰撞不但为后世中国教育思想的发展奠定了基础,而且开了学术争鸣之风。秦汉时期,随着政治上统一,诸子百家争鸣的思想局面宣告结束,法家、道家、儒家先后成为社会的主导思潮,这些思潮的更迭都体现着比较系统严密的思考研究。尤其在汉代的"黄老之学"、"今文经学"、"古文经学"中,不但根据一定的社会和人性观点提出了明确的教育目的,而且还有比较系统的教育方法和做学问方法的思考研究。魏晋南北朝是中华民族历史文化更新时期,形成玄学、儒学、宗教三大教育思潮,彼此相反又相成,内容非常丰富,对后世教育的影响颇为深远,是传统教育理论发展中重要的一环。这些教育思潮中出现了很多各有特色的教育研究的方法。隋唐时期出现了王道教育思想、佛教教育思想、道教教育思想、复兴儒学的教育思想和三教调和的教育思想五种主要教育思想流派,这些流派都是在一定理论基础上运用特定方法系统思考研究的结果。宋元明清产生了为数众多的教育流派,这些流派的代表人物们从各自的学术思想出发,对许多教育问题进行了深入的探讨,使教育思想界呈现出一片繁荣景象。宋元明清教育研究的发展中涉及的基本论题大约包括三个方面:人性论与人的道德发展、格物致知与教学认识论和存理去欲与道德教育及修养。这个时期的教育研究不仅在当时推动了教育实践与教育理论的发展,而且也为后代留下了许多珍贵的遗产,也留下了许多有待后人研究的问题,其中发展出的一些研究方法至今仍有重要价值。但是由于政治、经济、传统文化、思维方式等多方面原因,我国的教育和教育研究没有走西方文艺复兴以后那样的道路。19世纪末20世纪初,教育学科及其研究方法从西方引入我国。

独立学科形成时期

教育研究的学科形成时期的起点是捷克教育家夸美纽斯的名著《大教学论》的诞生,终点是德国教育家赫尔巴特(Johann Friedrich Herbart,1776-1841)的名著《普通教育学》(1806)的诞生。时间跨度是17世纪初期到19

世纪初期。

夸美纽斯的《大教学论》的哲学基础是自然主义哲学观,研究路线是演绎推理。由于其自然主义哲学观的影响,对教育问题的研究呈现出一些新的特点,得出了新的结论。在研究方法上,夸美纽斯认为,人与自然遵循着共同的规律。通过研究自然来认识一般规律,认识人的成长规律,人的教育行为应当遵循自然所展示的规律。与古希腊人相比,夸美纽斯把追求教育的有效性放在突出位置,由此重视研究教育对象的本性和发展规律。这一转变的重要意义是把对教育的探究引向教育对象和教育过程本身,实质是把演绎过程的大前提由哲学、神学转为自然。在研究内容上,在民主的普及教育观基础上,开创了群体为单位的教育的研究;在"泛智主义"教育观前提下,强调研究如何通过教育使人更好地把握自然世界;在自然主义哲学观对人的本性的理解基础上,引发了人们对人的发展问题的研究。《大教学论》使教育研究对象特化,是关于教育一般问题的专著,但是还没有使教育研究成为学科式研究,研究本身也没有达到科学的水平,具体表现在其神学色彩和把类比这种用以发现的方法作为论证的方法,缺乏逻辑的、理论的力量,研究方法还局限于哲学思辨方法的范围。

英国哲学家洛克(John Locke,1632-1704)的《教育漫话》(1693)以"心灵白板论"为基础极其强调教育对人的发展的作用;他的感觉主义及其代表作《人类理解论》(1690)把经验主义推到了他所处时代的顶峰;他与笛卡尔(René Descartes,1596-1650)的论战,标志着近代认识论的诞生,也为教育研究在近代向教学认识论的倾斜奠定了基础。洛克与夸美纽斯一样,是依靠哲学观的更新来更新教育观的类型,由此影响教育研究。

法国哲学家、教育思想家卢梭(Jean Jacgues Rousseau,1712-1778)在其小说体专著《爱弥儿》(1762)中,把教育对儿童个体发展的价值问题推到教育研究的中心,并将它与以社会需求为中心的教育价值观对立,以绝对的方式提出了教育的社会价值与个体发展价值的区别与矛盾,开创了以儿童个体发展为中心问题研究域的研究传统,其教育思想成为教育史上儿童中心主义的发端。与古希腊思想家类似,卢梭的教育观也是以他的政治观和哲学观为演绎前提,但是从内容上看,卢梭在政治上是激进的民权主义者,是资产阶级革命的思想旗帜。在哲学上虽然也属于自然主义的行列,但是与夸美纽斯有着巨大差别:夸美纽斯的自然是与人、社会和谐一致的,是为人所用的,而卢梭的自然是至高无上、十全十美、与当时社会对立的。在教育观方面提出了以往教育探索中未被充分探究的问题,确立了自然的权威。卢梭与夸美纽斯探索的教育问题的侧重点不同,但都追求一般结论或规律性认识。卢梭明确表示对个别应用问题不感兴趣,期望达到的目标是普遍适用的教育方法。它与夸美纽斯的教育研究相同,研究结论超凡脱

俗,但是论证方法、研究方法流于一般,不够严密。他们都是主要依靠哲学观念的转变来发现新的教育思想,用新的观念来审视现存的教育观念与实践,提出新的教育思想。因此卢梭与夸美纽斯一样也没有完成教育研究学科化的转变。

德国哲学家、心理学家、教育学家赫尔巴特在19世纪初发表的《普通教育学》是教育研究成为相对独立的研究领域的标志。赫尔巴特有清晰的形成教育学科的自觉意识,并提出了教育研究独立化问题;明确了教育学研究的核心问题,扩大了教育学理论的基础学科;强调了教育学研究的理论性,撰写了第一部以理论形态存在的教育学著作;在研究方法领域做了有意识突破思辨式研究的努力。赫尔巴特批评了教育学依赖于哲学或满足于经验描述的状态,主张把教育当作事实来研究,呼吁那些想把教育学基础只建立在经验之上的人们去了解物理和化学的实验研究方法,主张用系统的观察来了解每个人的可塑性。赫尔巴特在教育研究上的主要贡献表现在对自然科学方法的关注,对突破自古希腊以来两种方法上的研究传统的自觉意识、强烈需求和初步尝试。新的方法也不同于中世纪研究精神现象的内省和卢梭式的批判。赫尔巴特在研究方法上的另一个重要贡献,是意识到研究不同性质的问题应该用不同的方法:价值研究要用哲学方法,事实问题要用科学方法。这不仅将方法与对象的关系问题提到教育研究的意识域中,而且使教育研究在方法上不陷于单一的境地。他反对教育研究依附于哲学和经验,但是不否认哲学和经验在教育研究中的作用。因此,赫尔巴特在教育学学科化和教育研究发展上具有划时代的贡献。

学科形成时期教育研究的基本特征表现在五个方面:

第一,研究的中心问题域集中到学校教育内部,主要探究如何按照教学对象的本性组织教学活动,力图揭示一般的原则或过程模式。

第二,心理学作为演绎的新前提,开始在教育研究中起基础作用,系统观察作为研究事实的新方法引进教育研究。

第三,哲学观仍然是教育观形成的重要前提,占主导地位的哲学是自然主义和经验主义。

第四,开始了对教育研究对象、方法、理论基础等方面的研究,教育研究发展的内动机制初步显现,独立领域初步形成。

第五,教育研究的成果开始发挥指导实践的功能,显现出理论的力度。

学科体系形成时期

从赫尔巴特的《普通教育学》问世以后,19世纪的教育研究分化为两大方面:一方面是教育实践发展问题,诸如普及义务教育问题、基础教育质量问题、教育制度完善问题、课程和教法问题、幼儿教育问题等;另一方面

以教育学的理论问题为中心，其结果是促成教育学流派形成，使问题研究深化。19世纪是教育研究学派纷争的世纪，这些纷争大部分是由赫尔巴特的理论引起。赫尔巴特的思想理论沿着两个不同的方向展开，一个方向是赫尔巴特的追随者将赫尔巴特的理论的某些方面模式化，以便于在实践中加以运用，由此形成了赫尔巴特学派；另一个方向是由赫尔巴特的理论引发了一系列反对它的学派，这些学派从不同的角度反对赫尔巴特，形成了各派纷争的局面。

赫尔巴特学派在普及赫尔巴特教育理论和推动教学实践按照理论提供的模式进行方面产生过重要作用，从而形成一股强大力量，这股力量不仅在德国本土产生作用，而且由欧洲及美洲、亚洲，乃至世界各国，使赫尔巴特作为科学教育学创始人的地位得到世界范围内的普遍公认，也使教学理论成为教育研究核心的地位得以确立，并为以后教学论成为独立学科从教育学中分化出来奠定了基础。尽管赫尔巴特学派在理论上没有对赫尔巴特理论明显突破，甚至在某种程度上还使赫尔巴特学说中辩证、富有生气的一面被人忽视或逐渐遗忘，但是这个学派在教育研究发展史上所起的独特作用是不可否认的。

由赫尔巴特理论引发的学派之争，是西方教育研究史上第一次真正意义上的以教育学本身为核心问题的学派之争。大致围绕三类问题出现了学派之争：一是教育应该追求什么样的价值；二是教育学的性质；三是教育学的研究方法。

针对第一类问题出现了新自然主义学派、人格主义教育学派、艺术教育学派和劳作教育学派等流派，其中新自然主义教育学派和人格主义教育学派是主要的流派。新自然主义教育学派以卢梭的自然主义教育观为出发点，强调教育的价值在于让每个儿童内在的天赋和能力得到实现，而不是对他们进行外部知识的灌输，要他们按外部要求去做；教育应使儿童有可能自然、自由地发展，不应用外界力量来规定他们的行为；教育的主要价值应由规范而完全转为发现与诱导。这一学派与卢梭的区别在于，它不反对学校教育，只是改革学校教育，对儿童以及按照让他们自由发展原则进行教育的方法有更为切实的观察、研究与实验，并运用心理学等学科知识，将其作为科学的依据。人格主义教育学派更强调人性中与动物性相区别的精神因素和能动、自主的能力，强调人具有创造的价值，信奉生命哲学，认为人只有超越自然和现实，进入到精神生活的世界，才能真正体现生命的意义。在教育价值上，他们重视养成具有独立人格和精神生活的人，认为教育的社会目的和自然目的都只能置于精神目的之下，不能与精神目的相冲突；把情感、个性、自主、坚定意志视为人格的基本要素，认为教师应该通过自己的人格来实现人格教育，以培养知、情、意统一，富有个性和创造

力的个人，而不是按普遍、一般的原则、模式去进行。

针对第二类问题即教育学的性质问题，与赫尔巴特力图建立认识教育的共同规律的普通教育学相对立，出现了德国文化教育学派，其代表人物是狄尔泰（Wilhem Dilthey，1833-1911）等。文化教育学派认为，教育学不可能是普通的，因为任何教育都与一定的民族和文化联系在一起，是人类传递自己创造的文化的主要手段；没有可以脱离文化的教育，教育是历史的、发展的、民族的，教育研究必然受教育这一基本性质的制约。文化教育学派的思想观点表明，教育研究者开始关注研究对象的特性与理论形态特性的相互关系，反思学科理论的性质，提出了教育理论深层次的文化、历史背景问题。文化教育学派从另一个角度研究了教育与社会、人类历史的关系，比着赫尔巴特前进了一步；它也有别于斯宾塞（Hexbert Spencer，1820-1903）等人从社会、科学发展角度研究教育革新的思路，在宏观研究领域中又拓展了一个方面。

针对第三类问题，即教育研究方法问题，出现了以德国的梅伊曼（Ernst Meumann，1862-1915）和拉伊（Wilhem Lay，1862-1926）为代表的实验教育学派。实验教育学派的核心观点是反对传统的哲学思辨方法，包括赫尔巴特的哲学式心理学研究方法，主张用系统观察、实验、测量、统计等方法对教育事实进行研究。他们认为，只有这样的研究才能形成真正的科学教育学，有助于对教育实际问题作出有研究根据的判断。拉伊和梅伊曼还明确提出，教育学研究要将多门学科作为自己的基础，并根据研究对象和问题的性质采取不同的研究方法。到20世纪初，实验教育学派已经形成一股强大的势力，在推进20世纪教育研究的实证化方面起过重大作用。与赫尔巴特相比较，实验教育学派不是强调明确自己的核心领域，而是寻找与相关学科联系背景下的独特与区别。他们已经涉及了一种“事理”研究的特性，只是尚未提出这样的概念与深入阐述而已。实验教育学派对教师活动和学生作业的研究，促进了人们对学科教学法研究的重视。同时，对与教育学相关的学科扩大的认识，为20世纪教育学的分化和教育学学科体系的形成准备了认识基础。

在19世纪教育实践和教育理论研究的基础上，20世纪初教育研究发生了重大变化，突出表现在两个方面：一个是杜威（John Dewey，1859-1952）以实用主义为哲学基础的教育理论；另一个是实证主义哲学基础上以自然科学研究方法为范式的教育研究方法的实证化运动。

杜威认为哲学与社会、人生有密切关系，而通过教育能够改造现有社会和人生态度，由此重新规定了哲学与教育的关系。他不是把教育看作具体运用哲学的领域或者只与事实或技巧研究相关、与哲学无关的领域，而是认为，从广义上来看，哲学就是教育。杜威把哲学与教育融为一体的思

维方法十分重要,他实际上把教育看作了一种哲学观念的展开,教育研究也就是哲学研究,而其哲学研究不是追求“普泛”概念和理论的研究,因此其教育研究也是具体而丰富的(杜威,1999:118-120)。杜威认为,社会已有文化与成长中的个体之间的矛盾是教育的基本矛盾,基于这样的认识和对现实的判断,杜威的教育研究比着传统的教育研究在核心内容上发生了重大变化,他不把问题局限在某一个方面、局部或层次,也不局限于过程的起点、终点或某一点,而是研究不同层面、方面的关系和由起点到终点的全过程。杜威对教育科学发展与科学研究方法的运用、实践及与其他科学之间的关系问题,作出了自己独特而深刻的回答。在教育研究中能否运用自然科学研究方法的问题上,他既反对那种否认自然科学研究方法在教育研究上运用的可能性与必要性的观点,也反对教育研究仅仅依赖于自然科学研究方法的主张;杜威从多方面论述了教育研究与教育实践的关系,由此他十分重视教育科学的现实问题,创办实验学校,并在实验学校中将教师不但看作教育实践者,也看作教育研究者,提出了实践主体在理论与实践的转化中的作用问题;在教育科学与其他科学的关系问题上,杜威认为教育科学的性质不是独立的,必须将其他科学作为自己的资源,才能形成教育科学自己的内容。杜威揭示了教育科学的综合性和发展水平相对不成熟的原因,提出了教育学的学科性质问题。他反对当时流行的把科学与哲学截然分开乃至对立起来的观点,认为二者只是趋向上的区别,并没有明确的界限。

从 19 世纪末到 20 世纪 30 年代,教育研究沿着实证化方向发展,导致这种倾向性的原因主要有二:一是自然科学的发展及其辉煌成就给人们带来的对自然科学研究方法有效性的信赖甚至崇拜;二是实证主义哲学思潮的巨大影响。除此以外,还有统计方法的发展及其在教育研究中的应用、心理学实验研究、教育实验研究、教育与心理测量、教育调查五个方面的推动。由此,教育研究的实证化不但有了方法论基础,而且有了可行的方法和手段,形成了一种与自然科学实证研究相应的教育研究实证模式,使教育研究中一部分人试图摆脱哲学而独立的科学化愿望得以实现,教育研究的人文性被忽视。

20 世纪下半叶是教育研究在世界范围内普遍受到重视的时期,教育研究有了较大发展。与 20 世纪上半叶相比表现出如下几个特点或趋势:

第一,研究的课题多样,研究范围扩大。基础研究和应用研究都有重大发展,发达国家基础研究偏强,并对发展中国家的教育研究和教育改革起着间接控制的作用。大部分国家和地区由于经济和教育需求的压力,通常都重视应用研究。在研究的课题上,不仅研究学校教育,还出现了教育与社会关系的宏观研究,出现了教育经济学、教育政治学、教育文化学、教

育人口学、教育生态学等一系列相关的学科分支。教育研究的范围在时间上和空间上都有拓展,宏观问题和微观问题都受到重视。

第二,教育研究的方法多样化,教育研究方法论意识提高,研究方法从偏重实证向综合化方向发展,多元哲学与教育观的存在,引起单向思维的变化。定性研究和定量研究相互补充的思想越来越多地得到承认。研究专题越来越由社会发展需要提出,而不是由某一具体学科来决定,国际组织和许多国家的政府都要求研究某些与一个具体学科并无关联的问题或教育领域,导致跨学科研究逐渐取代了多学科研究。

第三,教育研究越来越具有组织性,研究人员不是只按照自己的兴趣确定研究的课题,更多的是由政府机构根据需要组织研究,确立项目,划拨资助经费研究。教育研究的合作加强,研究组织之间,研究者之间,以及研究者与实践者之间的关系进一步密切。

教育研究的分类

教育研究可以用不同的标准区分出众多类型:从研究的范式类型角度进行分类,可分为定性研究和定量研究,或者思辨研究和实证研究;从教育研究成果带来的直接影响的角度看,可以把教育研究分为理论研究与应用研究;从所研究的教育问题的内容和性质角度进行分类,可将教育研究分为事实研究和价值研究;从教育研究与教育实践联系和研究本身的性质角度来看,教育研究分为评价研究、行动研究和为使用者服务的研究;从研究的问题的层次性角度来看,教育研究又可以分为宏观研究与微观研究。

定性研究与定量研究

教育研究中的定性研究与定量研究,是根据研究的目的任务及其规约的一系列方法的体系为标准划分出的两种教育研究的基本范式,这是最流行的教育研究的分类方式。定性研究是以确定研究对象全面情况和性质为直接目的的理性认识、理解、解释和体验的探索过程;定量研究是以确定研究对象的个别变量之间精确数量化关系为目的和任务的研究。定性研究与定量研究的相对区别表现在如下几点:第一,定性研究基于描述性分析,本质上是一个归纳过程,即从一定的特殊情境中归纳出一般性的结论;而定量研究主要是一种演绎一般原理的过程。第二,定性研究在自然情境中进行,研究结构也只适应于特定的情境和条件,它是整体地解释自然情境;定量研究重视事实、关系和原因。第三,定性研究不必在研究之初有一个指导研究的理论基础,随着研究的进行不断形成观点和结论;定量研究

则是一种理论一检验式研究，开始时就以不同方式存在着理论基础或前提。第四，在定性研究中，事实与价值合为一体，不必分离；在定量研究中，是将事实与价值分离的，定量研究注重事实的研究而忽视价值与事实的关系。第五，定性研究注意过程的影响；定量研究对结果和产品给以极大重视。第六，定性研究允许研究者参与被研究的过程和对象，具有较大主观性。第七，定性研究是用文字描述现象；定量研究注重统计分析（参阅维尔斯曼，1997：14-17）。

在具体的教育研究中，定性研究与定量研究都是有价值的，并且二者相辅相成，统一于具体研究过程之中，任何一种具体的研究方式中，都是既有定性研究的成分，也有定量研究的成分，不存在单纯的定性研究或者单纯的定量研究。一般说来，历史研究、田野考察、调查研究、准实验研究、实验研究定量成分依次逐渐增多。历史研究是典型的定性研究，但是其中也不排除必要的定量研究作为补充；实验研究是典型的定量研究，其中在研究假设的制定、研究过程的调整、研究结论的评价和推广等阶段上也离不开定性研究作为辅助。根据各种主要研究方式中定性研究和定量研究的相对成分的大小，通常将历史研究、田野考察作为定性研究的主要方式，将调查研究、准实验研究和实验研究作为定量研究的主要方式。

思辨研究和实证研究

教育研究中的思辨研究和实证研究，是以研究问题的特征及其规约的研究方法体系作为标准分出的两种教育研究的范式。教育研究所面对的问题，有的属于有限的、研究者可以经验的问题，有的属于无限的、研究者不可经验的问题。对于有限的、研究者可以经验的问题，能够用实际的经验材料来把握论证，这就是通常所说的科学理性认识或者称作实证研究；对于无限的、研究者不可以经验的问题，可以运用哲学或者信仰的方式去把握，用哲学推理的方式去对无限的、不可经验的问题的把握，就叫做思辨研究。思辨研究与实证研究有同等重要的价值，都属于科学理性认识的范畴，没有先进、落后或者好坏、优劣之分。从人类认识发展史看，思辨研究与实证研究是并行不悖、相辅相成的。

实证研究直接来源于西方文化中深厚的理智主义精神，这种精神又可以追溯到古代希腊的理智主义哲学。在理智主义纲领影响下，早在17、18世纪，法国的唯物主义者们就全盘搬用自然科学，特别是物理学的概念和方法研究社会问题，逐渐形成了一股自然科学主义思潮。19世纪初法国实证主义的先驱圣西门（Claude Henri de Snint-simon，1760-1825）曾设想把物理学的方法运用于社会研究领域，以为这样就可以使社会研究成为“实证科学”。圣西门的“实证论”对实证主义的创始人孔德（August Comte，1798-

1857)产生了很大影响。孔德坚持认为社会科学与自然科学具有共同的方法基础。实证论对传统的人文社会科学知识采取了非此即彼的态度和归类:要么是实证的,亦即科学的,要么就是非科学的神学或者形而上学的。它对人文现象这种非实证的研究对象根本不予理会,无视人文现象中主观性、价值性和文化性的因素。这种方法论倾向在19世纪末20世纪初影响到教育研究,特别是通过实验运动、测量运动后,更是声势浩大,唯科学主义倾向和方法中心倾向成为一股潮流,从欧美影响到我国。在我国,从20世纪20年代的"科玄之争"到80年代中期的"方法热",自然科学主义的观点方法经久不衰,直到80年代末才有所反省。受其影响,在教育研究领域同样存在着片面强调实证研究而否定思辨研究的倾向,并且所强调的实证研究也仅是指实验方法、数理统计方法和测量方法在教育研究中的运用,甚至把观察法、经验总结法都归于"不科学"的思辨研究的范畴。

思辨研究的价值类同于哲学的价值,表现在四个方面:第一,思辨研究有自己的专门问题,教育中的价值问题研究虽然不排除运用一定的实证研究方式,但是问题的性质是思辨性的,不可能用实证方式得出价值问题的一致结论。第二,有些教育问题属于实证研究的科学问题,但是暂时没有进行实证研究的条件,通过思辨研究的逻辑推理是解决问题的唯一理性方式,并为未来的科学实证研究提供了认识论前提。第三,任何实证研究都需要一定的理论前提和理论假设,理论前提或者理论假设的形成是通过思辨研究的方式实现的。第四,实证研究的整个过程离不开思辨研究作为调整、拓展的手段。

理论研究与应用研究

从教育研究成果带来的直接影响的角度看,可以把教育研究分为理论研究与应用研究。理论研究也叫做基础性研究,是指能够直接为教育理论知识体系增添新的内容的研究;应用研究是用来解决某些特定实际教育问题或者为教育改革和发展提供直接有用知识的研究。理论研究与应用研究的区分是以教育研究课题性质和价值指向不同为基础的。理论研究所研究的课题是理论性课题,其研究价值的主要依据是课题可能作出的理论贡献的大小,看它寻求对理论体系哪些方面的突破和发展,是在什么程度上突破和发展。为了比较理论研究价值的大小,可以把理论研究分为三级:

对构成教育科学理论体系具有全局性影响的核心概念、基本范畴和基本原理等作出突破性贡献的研究,属于一级教育理论研究,这类研究难度较高,涉及全局,具有开创性,它要求研究者有较强的批判思维能力,较高的专业理论修养和较广阔的知识面。

对教育科学某一领域中已形成的概念、原则作进一步探讨的教育研究,属于二级教育理论研究,这类研究要达到的目标不是对理论的根本性突破,而是补充性发展,所涉及的面不是全体,而是局部,它一般出现在基础理论研究已经确立又相对稳定的时期,研究人员在使其深化或应用化的过程中又可能发现原有理论的不足和粗糙之处,从而进行完善化的研究。

对教育理论中的个别原理、概念等做出修正或更详细说明的教育研究,属于三级教育理论研究,这类理论研究涉及的范围较小,是对个别理论问题的探讨,难度较低,一般说来,研究者只要掌握有关的资料,具有分析、综合的思维能力,并且对某个问题有自己的感受与见解,就能承担此类研究。

与理论研究的等级相对应,也可以把应用研究分为三级:

第一级的应用研究是涉及教育实际中某些全局性问题的研究,这类研究要求能提出前人未提出的解决问题的方法,并能普遍推广,对教育实践的发展具有直接的推动作用,这类研究难度相当大,要求研究者不但应具有基本的专业理论修养,而且应对研究所涉及的实际范围的基本情况较熟悉,至少要知道可以从哪些方面去掌握情况。

第二级的应用研究是对教育领域中某一方面或某一部门、地区内提出的实际问题进行的研究,研究的目的主要是寻找在一定条件下解决某些实际问题的科学有效的方法,这类研究主要涉及的是基本原理、原则和一般方法在某一地区或者领域的具体应用,而不是原则和一般方法本身,研究者只要对研究所涉及的基本原理、原则和一般方法有较清晰的认识,对与研究有关的具体领域有一定的了解,就可以开展这类研究。

第三级应用研究是解决个别实际问题的研究,其研究成果适用范围小,大多局限在与研究条件接近的范围内,提出的解决问题的方法也较多局限在操作性问题上,这类课题要求研究人员具有把握特色的能力。

价值研究与事实研究

教育研究中的价值研究与事实研究,是以所研究的问题的内容和性质为标准区分出来的两种研究类型,其区别类似于思辨研究和实证研究,但价值研究与事实研究是注重于从研究对象的性质的角度来区分的,而思辨研究与实证研究的区分更多是从研究方式方法角度进行的。价值研究是以教育中的价值问题为研究对象的一类研究的总称,这类研究重视教育现象中的价值问题,以文化论观点看待教育,重视教育研究中研究者的主体性与教育主体性的复杂关系,研究的结论很大程度上取决于研究主体的人生观、价值观和教育观或者研究主体所代表人群的人生观、价值观和教育观。教育事实研究是对以教育中的客观事实问题为研究对象的一类研究

的总称，这类研究强调研究的客观性，排除研究者主观倾向性对研究结论的影响，其结论具有主体间的一致性。

在教育研究中，对价值研究与事实研究相对地位的评判，取决于评价者所持的教育研究方法论倾向。在强调实证、客观的科学主义方法论中，重事实研究而轻价值研究；在强调具体性、情境性和主观性的人文主义方法论中，则重价值研究而轻事实研究。从20世纪90年代以来我国教育研究领域中兴起的人文科学方法论的角度看，价值研究与事实研究同时并存于教育问题研究中，价值研究不仅是针对一定价值问题的研究，而且对事实研究具有前提的和统御的作用，在教育研究中，价值研究与事实研究不是各自独立，而是有机结合在一起，从教育的文化本体论角度看，教育事实研究服从于教育价值研究，脱离了一定价值观念的事实研究会失去教育研究的意义。

评价研究、行动研究和服务研究

从教育研究与教育实践联系和研究本身的性质角度来看，教育研究分为评价研究、行动研究和为使用者服务的研究。评价研究就是对教育的事实或者经验进行收集和分析判定其有效性的研究，它是研究者和实际工作者之间相互交流的一种主要的研究方式。行动研究是教育实际工作者为改进他们自己的实践所进行的研究，行动研究属于应用型研究，研究者同时也是实践工作者，实践工作者参与与他们有关的问题的研究，他们就能够成为更好的决策者和更有效的实践工作者。行动研究可以指导、纠正和评价决策和行动，可以为学校中的实际问题的解决提供有效方法。为使用者服务的研究或者叫做“旨在公众的研究”（弗玛，布雷德，1988：24），是通过研究为使用者或者公众提供有价值的资料或者帮助使用者或者公众获得结论、作出决定。这种研究中的“使用者”是指教师、其他研究者、教育管理者、学生家长等。

宏观研究与微观研究

由于教育既是一种人类的实践活动也是社会的一种事业，所以既可以当作一种活动过程研究，也可以作为一种社会现象的形态研究。当教育作为一种形态时，它的产生、存在和发展是与社会政治、经济、其他文化形态处于相互区别又相互联系的关系中。研究作为相对独立的社会现象的教育与其他社会现象之间关系问题的一类研究，就被人们称作宏观研究。宏观教育研究主要包括对教育发展的规模和速度、教育的层次结构或科类结构以及教育内容适应政治经济调整变化等问题的研究。对教育教学内部、学校内部诸要素之间关系问题的研究叫做教育微观研究。教育微观研究

也要涉及教育与社会关系的问题,但是这类研究立足于教育过程或者教育现象内部问题的解决。如果说宏观研究目的在于促进包括教育在内的整个社会协调发展,那么微观研究的目的则在于提高育人质量。

教育研究与教育实践的关系

广义上说,教育研究始终与教育实践处于一种统一的关系中,是同一过程的两个方面。历史上看,最早的教育研究是关于教育在政治统治和社会发展中的作用和地位的思考,是政治家、思想家在社会实践中关于教育的思考,由于教育还没有成为复杂的、独立的社会部门,教育活动与其他社会实践是一体的,教育研究与教育实践处于一种自然的统一状态中。随着教育实践的独立化和复杂化,产生了以教育经验总结为主要特征的教育研究,教育研究的对象不但局限于教育在社会发展和政治统治中的地位的思考,而且开始涉及教育实践的组织、教育内容的选择、教育教学方法的设计。这时的思想家或者教育家开始著书立说,形成了关于教育过程的系统思考,教育研究开始相对独立于教育实践。近代以来,随着哲学和科学的发展,运用一定的哲学理论或者科学方法阐述教育、研究教育,产生了独立于教育实践活动的教育研究,并努力运用教育研究干预、调控教育实践,教育实践逐渐成为教育研究演示或实验的过程或场所。19 世纪末 20 世纪初,随着科学技术的发展、社会问题和国际关系的复杂化以及哲学思想由近代向现代的转型,教育研究与教育实践乃至社会实践统一的趋势加强,杜威为代表的“现代派”教育理论对赫尔巴特教育学的反叛成为强劲潮流就是例证。20 世纪 50 年代以后,教育研究进一步专业化的同时,将教育研究与教育实践密切联系的呼声日强,以至于教育的现场研究、行动研究、实验研究等融教育研究于教育实践为一体的研究方式受到重视。从一般意义上来说,教育研究与教育实践的关系是认识与实践关系的一种具体表现形式:教育研究以教育实践为基础,教育实践为教育研究提供研究课题和思维加工的材料,是教育研究的源泉和动力;教育研究为教育实践提供理论指导,服务于教育实践,并最终以教育实践作为研究的目的和评价标准。

但是,教育研究与教育实践的关系问题一直是人们争论的焦点问题之一。“教育研究脱离教育实践”或者“教育理论脱离教育实践”是国内外教育研究领域和教育实践领域里经常听到的抱怨。人们一般认为教育研究也会遵循着一般科学技术领域中那种“研究—发展”模式促进教育的发展。“研究—发展”模式假定在基础研究、应用研究、典型树立、典型推广以及全面普及之间存在着一种线性关系。而实际上,这种形成于一般科学与技术

领域的“研究—发展”的线性关系模式并不完全适合于教育和教育研究领域。从某个角度讲，教育研究脱离教育实践，教育研究成果“无用”是有一定必然性和合理性的。

首先，教育研究主体、教育决策主体与教育实践主体（主要是教育管理者、教师和学生）都有自己的价值观，整个教育中充斥着各种价值观的碰撞，因此对教育研究的价值的期望和判断自然是多元的。

其次，教育研究主体与教育决策主体各自活动的背景和条件不同，由此对教育研究要研究的问题指向上有所区别。决策者对教育改革和发展的决策并不完全取决于教育研究，甚至主要不取决于教育研究的结论。即使决策运用教育研究的结论，教育研究也是通过“渗透”或者“舆论”的方式影响决策。同时，教育研究主体研究教育问题有自己的学术基础和制度，更多教育研究是要追求学术领域的认可、追求学科建设的价值，然而教育研究的批判精神又期望决策者应该重视运用研究成果。这种不相适应导致决策主体与研究主体之间互相认为对方“脱离”自己。

最后，即使教育研究主体与教育决策主体是一致的，教育研究成果被决策采用，形成了教育政策或者推广科研成果，那些执行政策的教育管理者、教师等是不是执行政策、接受研究成果，还是一个问题。因为衡量教育实践者对教育政策的执行和教育理论的接受程度的标准是很有“弹性”的。

因此，教育研究与教育实践的关系问题是需要深入分析的一个问题，在看到这种状况的不合理性并努力于密切双方关系的同时，还要看到二者“脱离”的必然性和合理性。在努力于通过教育研究“贴近实际”、“走进实际”，通过教育实践重视理论学习、重视理论到应用环节的研究等措施实现教育研究与教育实践结合的同时，承认教育和教育研究中主体及其价值观不同对教育研究与教育实践关系评价导致的不同结论。

教育研究与教育实践的关系问题是教育研究和教育实践中“古老而复杂”的问题，由于研究和实践的共同“超越性”本质，这个问题无论从历史还是从逻辑上来说，都不可能终止。理论上找到了答案或者现实中完全统一，就是研究和实践的停止。

参考文献

[1] 陈震东. 教育科学研究方法[M]. 北京：人民教育出版社，1980.

[2] 李秉德. 教育科学研究方法[M]. 北京：人民教育出版社，1986.

[3] [英]弗玛，布雷德. 教育研究[A]. 施良方，译//瞿葆奎. 教育学文集·教育研究方法[C]. 北京：人民教育出版社，1988.

[4] [瑞典]胡森. 国际教育百科全书(第三卷)[C]. 贵阳：贵州教育出版社，1990.

[5] 叶澜. 教育研究及其方法[M]. 北京：中国科学技术出版社，1990.

[6] [美]维尔斯曼. 教育研究方法导论[M]. 袁振国，主译. 北京：教育科学出版社，1997.

[7] 叶澜. 教育研究方法论初探[M]. 上海:上海教育出版社,1999.
[8] [瑞士]皮亚杰. 人文科学认识论[M]. 郑文彬,译. 北京:中央编译出版社,1999.
[9] [美]杜威. 哲学的改造[M]. 胡适,等,译. 合肥:安徽教育出版社,1999.
[10] 裴娣娜. 教育研究方法导论[M]. 合肥:安徽教育出版社,2000.
[11] [西班牙]费兰·费雷尔. 有关教育研究趋势的一些想法[J]. 教育展望(中文版),2000(3).

2 我国教育研究方法论的形成和发展

教育研究方法论是关于教育研究的哲学理论，是教育研究的哲学基础。教育研究方法论是教育研究的本体论、认识论、价值论和方法理论的统一，它不只是关于教育研究方法的理论，更不同于具体的研究方法和技术知识。但是，教育研究方法的选择、运用和演化，能够体现教育方法论观念及其变化，反过来，要弄清教育研究者们在每个时期对研究方法的选择、运用的倾向，就要从各个时期的方法论根基上找原因。大概地说，我国教育研究方法论的发展，经历了哲学方法论、科学方法论和教育研究方法论三个发展阶段。

哲学方法论阶段

该阶段起止时间，大概从 1949 年到 20 世纪 80 年代初。在这个阶段，由于教育本质观、教育主体观和教育价值观上的还原主义、理性主义和“主客二分”的思维倾向的作用，以及对教育科研方法的重视不足，教育科研方法论处于“缺位”状态，并没有具体科学意义上的教育研究方法论的存在。教育研究与其他人文社会科学研究一样，是以“马克思主义哲学”作为方法论的。对这种以哲学代替教育科学方法论的做法，利弊兼有，利在确定了以马克思主义指导教育研究的意识，弊在阻碍了教育研究方法论的建设和发展。由于该阶段没有关于教育研究方法论的提法，更没有相关的专门研究，因此只能通过一些可以称得上“教育研究”的工作，透视一下这个阶段的教育研究方法论倾向。

运用教条化了的马克思主义哲学对旧中国的教育思想进行批判

自 1949 年新中国成立以来，马列主义、毛泽东思想成了国家各项工作的指导思想。在这种形势下，中国的广大人民群众和知识分子自觉地以马列主义、毛泽东思想来指导自己的工作和研究。

为了摆脱旧中国教育研究中的资产阶级思想对新中国教育研究的影响，从新中国成立之初到 1956 年期间，运用马列主义、毛泽东思想对旧中

国的教育遗产和外国资产阶级教育思想进行批判，是当时教育研究的重要内容。社会各界先后对武训精神、陶行知的生活教育、陈鹤琴的“活的教育”、杜威的实用主义、胡适的唯心主义、晏阳初和梁漱溟的乡村教育等也进行了清理和批判。这些运用矛盾论、实践论和阶级分析等方法原理进行的批判，对于破除旧教育理论和西方教育理论中的片面乃至错误的方法论，起了一定的积极作用。但在批判的过程中，有将学术批判政治化的倾向，态度过于简单，把一些并不违背马克思主义方法论的具体科学方法论思想也予以否定了。

在批判的同时，我国的教育研究人员也翻译、出版苏联教育研究方法方面的著作，有些著作虽然是方法方面的，但是里面仍然含有方法论方面的论述。如1952年《人民教育》7、8月号转发的苏联教育界《关于作为社会现象的教育的专门特点的争论总结》一文中提到，“教育科学面临研究许多方法论问题的任务”，“要对教育的本质、教育的专门特点、教育科学的界限问题以及它与其他学科的关系等进行深入的研究，教育机关要负担起创立科学方法学的任务”。又指出“把教育归于上层建筑，自然，并不意味着完全否定与过去的社会教育类型和形式的继承和联系”。（华东师大教育系，1981:147）但是，随着形势的变化和斗争发展的需要，教育的继承性很快就被完全地忽视了，只片面地强调教育的阶级性和历史性，把教育看成了为政治服务和阶级斗争的工具，把马列主义、毛泽东哲学思想作为教育科研的方法论（许崇清，1957；刘佛年，1956）。也正是在这种观点的影响下，我国的教育学者在以后的研究中，多从阶级的观点出发来分析问题。曹孚在《批判实验主义教育学》一文里，也根据马克思主义的阶级观点、变化与静止、量变与质变等理论观点，对实验主义进行了批判（曹孚，1955）。

这一时期，通过对旧中国教育体系的改造和对苏联的全面学习，我国教育研究工作者开始从思想上确认马克思主义哲学的指导地位，自觉树立辩证唯物主义和历史唯物主义的世界观，“开始用马克思列宁主义的观点去研究教育科学问题。……马克思列宁主义观点与理论已经在教育学、心理学、教育史的研究与教学中初步建立了统治的地位。”（瞿葆奎等，1989:688）

以毛泽东思想为指导，建立中国化的教育研究体系

自1956年后，中国出现了对全面学习苏联经验的反思和调整。在国内，随着1956年社会主义改造的基本完成，我国进入了全面建设社会主义时期。文学艺术和学术研究中“双百”方针的确立、学术自由的倡导使各项学术研究活动空前活跃。1958年3月30日召开的教育科学工作者座谈会提出，必须建立从教育实践中来又回到教育实践中去、指导教育实践的教

育科学,要在两三年内建立我们的教育科学。同年,中共中央也提出了“教育要为无产阶级政治服务,教育要与生产劳动相结合”,“教育要使受教育者在德育、智育、体育等几方面都得到发展,成为有社会主义觉悟的有文化的劳动者”,以消除教育“三脱离”的现象,教育要与生产劳动相结合,走自己的发展道路。

随着中苏关系的恶化,我国的教育研究方法论在反思学习、移植苏联教育科学研究经验和教训时,也开始纠正过去教育研究脱离生产劳动、脱离社会实际的错误,努力地探索一条适合中国国情的教育研究的道路。但是,在探索中,却又出现了矫枉过正的现象,以政治代替学术,或者完全沦为了对政策加以解释的“教育政策学”,这在很大程度上限制了学术的发展。

1962 年后,随着形势的好转,教育科学研究工作也得到了重视和加强,但是在学术领域内的“以政治为纲”的现象也是越来越严重。1963 年 10 月 31 日,《关于中央教育科学研究所的基本情况和今后方针任务的请示报告》指出:“教育科学研究所的方针是切实贯彻理论联系实际的原则,以马克思列宁主义、毛泽东思想为指导,经过科学实验和调查,总结实际教育工作的经验,为我国的社会主义建设事业服务。”在这一阶段,《人民教育》也相继编发了相关文章,阐述了教育研究方法论的有关问题(社论,1957;王焕勋,1957)。

有些研究者在文章里提出,在还存在着阶级斗争的社会里,要用无产阶级的经济观点和阶级分析的方法来研究教育中的各种现象,用毛泽东思想来进行调查研究,以彻底清除教学中的主观主义、形式主义。在教育研究方法论僵化和教条主义的影响下,这一时期的教育研究大多从领袖著作中寻找依据,从马列主义和毛泽东思想的哲学高度来分析当时的教育现象和教育问题。有的学者也对前一时期照搬苏联教育科研经验的做法进行了反思,认为学习苏联可以,但要用中国的语言和实例来解释,要解决教育科研中的教条主义方法论偏向。也有学者指出,对于资产阶级教育科学研究中的方法,如观察、实验等,我们也可在唯物辩证法的指导下加以运用,因为教育也是一种永恒范畴。

从 1957 年下半年开始,随着反“右”斗争的扩大化和“教育革命”极“左”思潮的影响,一大批有名望的教育学者被划为右派和遭到批判。这些对学术领域的批判挫伤了当时教育科学工作者的积极性,严重地影响了我国教育学科的建设和发展,也阻碍了教育研究方法论全面、深入的讨论。1960 年 3 月 7 日中共中央文教小组召开省市委文教书记会议,会议强调当前思想战线上的斗争锋芒必须对准现代修正主义,要以毛泽东思想为武器,大破大立,建立起一套我国自己的社会科学和自然科学的体系,强调要

采用阶级分析的方法来对待教育科学研究。对此,部分学者也发表文章积极响应和阐述(黄蒲凌,1960;陈修斋,1963)。在这个背景下,这时期的研究者对教育中的现象和问题多采用阶级的观点和立场进行批判和分析。这种强调教育科研的阶级性和教育科研是阶级斗争的工具的方法论定位,在"文革"十年更是被发挥到了极至。在"以阶级斗争为纲"的思想指导下,用阶级斗争的标准对教育科学研究进行多次批判,在批判中以政治标准否定科学结论,"阶级性"成了教育研究方法论的理论基础;教条化了的马克思主义哲学、毛泽东思想直接构成了那时唯一正确的教育研究方法论,大段地引用革命领袖的话语,以语录代替说理,以语录代替论证,最终使教育研究方法论走向语录化。

对教育现象和问题进行阶级分析,在一定的程度上有其方法论上的合理性。教育总是按照一定的人生观和社会理念培养人,体现出教育的主体性。教育研究者的哲学观点和价值立场必然要影响到教育研究。在阶级社会里,从阶级这个层次上认识和解决教育问题自然是十分重要的。阶级分析法作为阶级社会教育研究的方法论原则,正是坚持马克思主义立场、观点和方法的体现。但是,片面强调、夸大的阶级分析的教育研究方法论价值,也容易忽视教育研究问题及研究对象的复杂性。正是片面强调阶级分析方法,致使"文革"十年成为了古今中外通通被打倒的十年,是一个完全"语录化"的十年,是完全教条主义的时代,是教育革命经验至上的时代,是一个完全阉割了马克思主义哲学和毛泽东思想的精神实质的年代。

对马列主义、毛泽东思想在教育科研中地位的反思,并初步走向科学方法论的探求

1976 年"文革"结束以后,党中央进行了"拨乱反正",推翻了教育上的"两个估计"。尤其是十一届三中全会上提出要"解放思想,实事求是",用"实践是检验真理的唯一标准"反驳了"两个凡是"。这些都为哲学社会科学领域的方法论建设克服教条主义提供了良好的政治环境和思想基础。

1979 年 3 月,全国第一次教育科学规划会议也提出要"解放思想、冲破禁区,向教育科学进军",并制定了八年教育科学研究规划。广大教育研究工作者,开始对以前的教育研究方法论进行反思,对教条主义的思想方法进行了分析批判,要求认真对待教育科学研究。有学者指出:"社会主义教育科学体系永远要坚持马列主义、毛泽东思想,就是说永远要以马列主义的方法论作为教育科学研究的理论基础;同时也要全面地理解经典作家关于教育论述的实质,并随着时代的发展而发展他们的理论。"(查有梁,1988:74-88)也有学者提到,要正确处理认识中一般与特殊、个别的关系,就要正确运用矛盾理论研究教育内外关系,要正确理解、运用理论与实践

统一的原理。而不是只注意了一般,忽视了个别和特殊,结果导致了马克思主义的结论是正确的,可由此推出的教育判断却是错误;只注意了矛盾对立统一中的那种你死我活的斗争,而忽视了去寻找统一与转化的研究,结果导致在运用中批判不断,阶级分析泛化,把阶级关系绝对对立化等现象(叶澜,1999:147-165)。还有学者指出,教育研究里必须注重科学研究方法(李秉德,1979)。1979 年初,《教育研究》编辑部组织了"关于教育科学研究的座谈会",在会上,众多学者发表了自己的看法。刘佛年认为,"我国某些行政领导部门过去长期习惯于按照上级号令,用搞运动的方式进行改革,一哄而起,一拥而上,至于出现什么后果则很少虑及或根本就没有想"。为此,我们必须"在决策之前先作广泛的、深入的调查研究,对重大改革措施首先组织认真的讨论,进行科学论证"。李秉德也指出,要使教育研究的结果是科学规律,那就必须从实际出发,讲求科学的研究。江铭认为,要大力提倡教育科学的实验研究,以提高教育研究的科学性(教育研究编辑部,1979)。在同时期的有关教育和教育研究的争论很多,其中也都包含着诸多方法论问题讨论,尤其对过去单纯强调阶级分析法,对教育只为政治、阶级斗争服务的片面性进行了深刻批判和反思。

这一时期,教育研究工作者对自然科学方法论在教育研究中的价值认识进一步深化,科学方法论意识开始觉醒,教育研究方法论开始从哲学方法论向科学方法论嬗变。但也出现了一些试图以"改革开放"和"思想解放"来否定马克思主义和毛泽东思想在教育研究方法论中应有地位的倾向,对教育和教育研究中的意识形态性认识不够,忽视了教育学的科学性与价值性的统一,从一个极端走向了另一个极端。

1981 年 6 月 27 日至 29 日召开的中共十一届六中全会通过的《关于建国以来党的若干历史问题的决议》对建国以来的重大历史事件做出了总结,并充分论述了马列主义、毛泽东思想作为国家指导思想的伟大意义。1983 年 5 月,全国第二次教育科学规划会议也提出,教育科学研究的指导思想是:坚持以马列主义、毛泽东思想为指导,研究我国教育事业发展与改革过程中的重大现实问题与理论问题,逐步建立具有中国特色的社会主义教育科学体系。1987 年 7 月 11 日至 15 日,在北戴河召开的全国第三次教育科学规划会议也同样明确提出:"七五"期间教育科学研究要坚持马列主义、毛泽东思想为指导。(中国教育年鉴编辑部,1995:406)

经过讨论,教育学界一般都认同马克思主义哲学对教育研究的方法论意义,认为马克思主义哲学是经过了高度概括的理论,它可以用来作为各种具体学科的方法论基础,对今后的教育研究仍然有重要的指导意义。同时,人们开始认识到,马克思主义是中国教育研究的重要方法论基础,并不排斥其他的方法论,更不能代替具体的教育学科方法论。有了这样的认识

基础，又适逢改革开放之初为建设“四化”大兴科学技术的“科学春天”的到来，自然科学的客观性、精确性、可数量化特征受到教育研究的青睐，人们不再满足于教育学的思辨性推理和经验性描述，由此开始了教育研究的科学方法论探索。

科学方法论阶段

这个阶段大概从20世纪80年代中期到20世纪90年代初。如前所述，随着时代的发展和对教育研究方法论思考的深入，人们逐渐看到了哲学方法论的不足之处，对教育进行科学的、数量化的、精确化的定量研究的要求日益高涨，教育研究开始朝着科学方法论发展，系统科学和数理方法理论，包括控制论、信息论、系统论、突变论、协同论、耗散结构理论以及现代数理统计等，开始对教育研究方法论产生重大影响。

教育研究中科学方法论的引进

较早对系统科学方法论的探讨是在哲学领域中进行的。首先，在《哲学研究》1980年第1期上发表了评论员文章《积极开展科学方法论的研究》，随后在第2期上，发表了王林的《国外系统理论研究简介》，掀起了以《哲学研究》为阵地的对科学方法论的大规模讨论。《哲学研究》在1980年的第7期上开辟了专栏，专门对科学方法论进行探讨。1986年，《中国社会科学》编辑部等单位在上海召开全国“社会科学方法论讨论会”，就在社会科学领域里推广使用自然科学的新方法、新概念、新术语进行探讨。在哲学、社会科学等领域都纷纷引入科学方法论时，教育研究工作者开始意识到，在这个科学迅速发展、新技术不断革命、哲学层出不穷的时代，哲学、社会科学与自然科学、新技术、新手段并不再是独立、各自发展的，而是呈现出相互影响、渗透和交叉的趋势。在这种情况下，教育研究方法论要创新，并对教育改革和发展做出贡献的话，就必须适应当代科技发展的潮流，借鉴哲学和社会科学方法论的新成果，以使自身获得发展。

而此时，在教育研究领域，方法论意识还比较薄弱，文献中经常还不区分方法和方法论。教育研究方法论的转向，只能从对具体研究方法的提倡和方法应用中看到。在1983年的教育学研究会第三届年会上，有学者指出要注意运用观察法、比较法、调查法、统计法、实验法等，还要注意吸收自然科学和社会科学研究的方法，如系统论、信息论、控制论、协同论、突变论和耗散结构理论，以及数学研究的新成果、新手段（电子计算机）等对教育进行定性与定量相统一的辩证分析研究，把数量化的理论、模糊数学的理

论应用到教育研究。此后，陆续有学者发表相关文章和专著，表达同一观点，并把这些方法论引入教育研究中。学者们认为，系统论、信息论、控制论是一个发展中的学科群，并已有了较为完整的数学工具，它也可以为教育研究提供一个很好的工具。而且系统论、信息论、控制论在一定的程度上促进了学科的交叉和综合，产生了新的学科，诸如教育经济学、教育社会学、教育测量学，等等。这些新兴的学科反过来又促进了系统科学在教育研究里的运用。在系统科学看来，宇宙中的任何一个客观事物都是一个巨大的系统，系统无处不在，无处不有。教育研究的对象也是一个复杂的、多样的、开放的、综合的系统，要研究这样一个系统就必须有系统的思想方法。系统科学在反馈原理、有序原理、整体原理的基础上可以建立一个完整的理论体系，在这个体系看来，没有孤立的系统，系统之间都是相互联系，相互影响的，这些思想都为教育研究方法论开辟了新的思路（瞿葆奎，1988：188-244）。有学者撰文进一步阐述了系统方法论与哲学辩证法的关系，文章指出，系统方法是一种科学方法论，也是辩证法在科学研究领域的方法论，文章还对系统方法研究提出的一系列的方法准则作了阐释（胡克英，1984）。

在教育研究领域对教育研究方法论意识逐渐有所提高的情况下，在1985年7月举行的全国教育基本理论首次学术讨论会上，专门就教育研究方法论的问题进行了探讨。与会者认为，教育科学落后的原因主要是教育研究方法论的落后，因此我们不但要正确运用马克思主义哲学方法论，还要积极地吸取和借鉴其他科学的研究成果和方法，以加强教育科学的综合研究，特别是在现代科学整体化、综合化趋势，教育科学的许多分支科学具有综合性、广博性的特点的情况下，教育科学研究更是应该积极吸取和借鉴其他学科的成果和方法，加强多学科、多种方法的研究。并认为，教育研究工作者不仅要懂得本专业的知识，还应懂得心理学、社会学、生物学、数学、语言学、人类学、思维科学以及系统论、信息论、控制论等学科的新发现、新发明、新成果和新方法对教育科学的意义和影响。但不能把其他学科的方法和知识简单地搬到教育学里来，应改造、融合，把他们纳入教育学的理论体系里来。科学的突破和发展总是以科学方法的创造与变革为先决条件，在这方面，教育研究的方法论研究是落后于其他的学科，为此，教育研究应该奋起直追。在这一时期，出现了不少把系统论或其他科学方法论用于教育研究的文章和著作，也有一些专门阐述其他学科方法的教育研究方法论意义的文章。

在科学方法论和自然科学技术快速发展的合力作用下，教育的量化研究范式得以形成，也改变了教育研究史上纯粹哲学思辨式的研究传统，提高了教育学的“科学化”程度，促进了教育研究的发展。但从研究者公开发

表的文章可以看出，定性思辨类的文章仍然占有很大的比例，如《教育研究》1990年到1991年发表的文章总数466篇，定量与实证的文章数31篇，只占总数的6.65%。定量和实证性的研究占如此小的比例，这与教育研究领域一直以来的思辨传统有关。由此也可以看出，科学方法论在教育研究方法论中的推广是一个渐进的过程。

科学方法论在教育研究中运用的反思时期

自20世纪80年代以来，运用系统论、信息论、控制论等横断学科提供的思想方法和具体研究手段来认识和研究教育现象，取得了丰硕的成果，同时也促进了我国教育研究方法论的科学化发展，弥补了单一的马克思主义哲学方法论的不足。但是，也有一些研究者无限夸大了量化方法的作用，甚至到了迷信的地步。出现了一些诸如"必须用数字说话"、"没有教育实验就没有教育科学"等极端说法，部分杂志编辑偏爱有数字、图表的文章，发表了大量没有实际价值的运用数理统计的论文，甚至出现了一些用繁琐的实验、统计得出简单荒谬结论的"研究成果"。经过大量运用自然科学意义上的"科学化"，教育科学并未出现预期的繁荣局面。

20世纪80年代末，哲学领域对价值问题的研究红火起来，由此影响到教育领域，教育价值问题也成为热点课题。教育理论研究工作者逐渐意识到，教育现象作为一种复杂的人文社会现象，并非像自然现象那样是纯粹的客观外在现象，它既有事实，也有价值和意义，用自然科学的研究规范是不能探讨教育现象的全部内容的，是很难揭示出教育现象的独特性和本质的，很难把教育的历史性、社会性和价值性勾画出来。科学方法论指导下的数量化研究坚持实证主义的立场，要求研究者必须小心地排除一切价值判断，追求客观的实证，满足于寻找教育现象的单一的客观的原因，无视人类行为和人文历史现象中的主观性、价值性和文化性，因而对教育的终极意义根本无法做出回答。同时，教育研究里对自然科学方法论的过分追求，以及寻求教育研究的科学基础的倾向，导致了教育研究中的唯科学主义倾向。另外，在借鉴其他方法论思想时，还存在研究中直接套用哲学方法论和系统方法论的现象。尤其是系统方法论，在红火了一阵子以后，最终还是由于其客观主义思维倾向，显示出了它的巨大局限性。

面对以上的这些情况，教育研究者也开始反思科学方法论的不足之处，主张教育研究应建立自己的研究体系和方法论，有自己的研究方法论，不能简单地借用自然科学的方法论来取代或否定教育研究中的人文方法论。

1990年，张诗亚等就教育科学学的体系构建要素，如关于教育科学学的理论体系确立的标准、定义、研究范围及其性质，教育科学与其他知识领

域的关系,教育理论建设的科学性,教育科学的结构及其运转规则等问题做了阐述(张诗亚等,1990)。叶澜也发表文章提出了构建教育科学方法学,包括研究的方法论和方法体系的建议(叶澜,1987)。随后,许多学者也就相关问题进行了反思和探讨,并初步形成共识:教育科学研究还缺乏自己的科学方法论,还没有建立起较完善的方法论体系,教育理论研究工作者尚缺乏应有的方法论素养,不能自觉地吸收与教育科学相关的其他学科的研究成果。在反思的基础上,教育研究方法论逐渐朝自身独立化的道路发展。

不管是在马列主义、毛泽东思想的哲学方法论指导阶段,还是在自然科学的科学方法论指导阶段,研究者们都试图找出教育中共同的、普遍的规律和真理来指导教育改革和实践,这就是教育研究方法论上的普遍主义取向。这些时期,人们似乎还没有认识到,不同的研究者有不同的价值观、态度和情感等因素,在教育研究中会体现出研究主体的多元化;人们似乎也忽视了,由于教育的各因素之间不是一种线性因果关系,因此难以单一地用哲学方法论指导下的定性研究范式或自然科学方法论指导下的定量研究范式来对教育问题进行研究。而且这两个阶段的教育研究多从教育的外部因素考虑研究的方法论,如关于教育与政治、经济的关系,教育是为政治经济服务的,等等,较少从教育的内部因素和本质出发来研究。因而,尽管教育研究引进了许多其他学科的方法论,却没有注重教育本身的、内在的独特性和规律性,也没有重视研究主体的多元化,从而导致这些方法论指导下的教育研究也存在着种种缺陷。

教育研究方法论的独立化发展阶段

这个阶段从20世纪90年代初至今。随着教育研究者对教育研究中遇到的各种问题的反思,以及对教育本身的、内在的独特性和规律性的日益重视,教育研究方法论逐渐进入了独立化的发展阶段。

教育研究方法论独立化发展的背景

1991年,《全国教育科学研究十年规划和“八五”计划要点及实施意见》中指明了20世纪90年代教育科学研究的基本指导方针和今后10年教育科学研究的奋斗目标——建设具有中国特色的社会主义教育科学学科体系(金铁宽,1995:2038)。随后,中国航空教育学会于1991年5月专门举办了教育科学研究方法的研讨班,着重学习了马克思主义的方法论与教育科学研究的关系,以及教育科学研究的系统方法等。

1992年，邓小平发表“南巡讲话”，1993年颁布了《中国教育改革和发展纲要》和《中共中央关于建立社会主义市场经济体制若干问题的决定》，这些都为进一步解放思想创造了宽松的政治环境，使得我国的教育方法论研究进入一个重要的发展阶段。主要表现为：在系统科学的影响下，教育学科与其他学科进一步交叉渗透，又产生了如教育卫生学、教育政治学、教育文化学、教育生态学、教育人类学等学科。此外，我国部分教育理论工作者继续对教育学科自身的发展进行了反思（刁传芳，1991；吴福生，1991；阎立钦，1993）。

在这时，哲学社会科学领域关于价值问题的讨论、关于人文科学或人文精神的讨论、关于唯科学主义的批判，对教育研究方法论的研究影响颇大。1988年中国人民大学出版社出版李德顺的《价值论》，1989年《教育研究》杂志连载孙喜亭的《人的价值、教育价值、德育价值》一文，1994年中共中央党校出版社出版朱红文的《人文精神与人文科学——人文科学方法论导论》，《读书》杂志也于1994年第3、4、5、6期上连续发表了对人文精神的讨论，就人文精神是否可能和如何可能，我们需要什么样的人文精神等议题展开了讨论。这些论著和讨论，对我国教育学界重新认识教育现象的性质具有较大影响。尤其人文科学方法论的提出，对突破教育研究的自然科学方法论规范，摆脱自然科学“方法论的帝国主义”，产生了巨大的影响。哲学上对“唯科学主义”的批判，对“主客二分”、“理性独断”思维方式局限的反思，为教育研究方法论的建设提供了理论基础。

进入21世纪以来，后现代主义、后建构主义和现象学等哲学理论和思想的大量引进，使得我国的教育科研方法论研究出现了空前的繁荣局面。

教育研究方法论独立化发展的觉醒

在1993年10月8日至12日召开的中国教育学会教育基本理论专业委员会第四届年会上，与会者围绕“教育学研究的方法论”问题展开了深入的讨论，对教育研究方法论的落后现状进行了反思。认为问题主要在于过分强调教育为政治和经济服务；用其他社会现象的规律来代替教育的规律，忽视了教育也是一个相对独立的系统；受传统文化思维方式的影响；对西方教育研究方法论不是排斥，就是照搬；局限于自然科学的方法论。因而，教育研究应当建构一个多层次的方法论体系，包括哲学方法论、系统科学和数学、具体学科的研究方法等四个层次。还对马克思主义哲学是唯一科学的方法论的基础进行了探讨，认为马克思主义哲学也需批判吸取现代各种方法论流派的精华，才能使自身处于不断的发展之中（郭文安，1994）。在此之前，已有个别学者对教育学方法论的独立化发展进行了思考（聂海清，1991；张晓鹏，1991）。

这次年会之后，许多学者便开始对教育研究方法论予以关注，发表了许多相关的文章，并出版了一系列的著作。有的学者对此阶段的教育研究方法论进行了反思，认为教育研究方法论的研究还没有真正开展起来，已有研究既不深刻又不具体(侯怀银，1994)。有研究者指出，为了建立有中国特色的教育理论体系，以往我们大胆地借鉴了他国教育理论和经验，全方位地移植自然科学和人文科学的理论，来构建教育研究的方法论和概念体系，如先后引入了数量化的研究方法论、实证方法和一般系统论方法以及人文科学的方法，以及解释学、现象学、历史学的方法，等等。这样，几乎所有学科的方法、各种层次的方法都被引入到教育研究中来，教育理论研究也掀起了一场方法论的研究热潮，但这股热潮不是从教育问题本身的逻辑中来研究教育研究的方法，而是移植别的学科的方法论来研究、透视教育问题，以致形成了“方法中心”倾向(雷鸣强，1995)。有学者意识到了元教育研究的重要性(陈波，1989)。还有研究者指出，真正的教育研究科学化的实现，至少应在总体上体现出以下几项内容：其一，教育研究在方法论上由定性描述的研究转变为定性研究和定量研究相结合的综合性研究；其二，教育研究在体系上由单纯的综合(大教育学)和单纯的分化(各门具体教育学科)转变为既有不同分支，又有一定层次的系统结构；其三，教育研究在手法上由个体的思辨式和经验式研究转变为遵照清晰的科学程序的实证性和非实证性相统一的规范化研究；其四，教育研究在功能上由侧重于发挥宣传议论性的功能转变为发挥评价性、解释性和决策支持性一体化的功能(钟以俊，1995)。也有其他的研究者指出，教育研究要想实现科学化，必须解决好它的方法论基础：一是必须超越教育研究中科学主义和人文主义方法论的对立；二是要形成综合的、有层次的方法论基础。需要定性研究与定量研究的结合；基础研究和应用研究的结合；系统研究和专题研究的结合。

教育研究方法论独立化发展的活跃

20 世纪 90 年代末以来，随着中国加入 WTO，多层次、全方位的开放局面的形成，一个倡导多元、尊重个性的时代已经开始，这些都为教育研究方法论向独立化的发展提供了很好的社会背景。教育理论界对教育研究方法论探讨逐年增多，这可从 1994 年至 2004 年 CNKI 学术期刊数据库选登的文章中看出来(见下表)：

1995—2004 年教育研究方法论相关文章统计

年度	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
文章篇数	3	2	3	8	10	9	15	16	21	44

许多研究者从不同的方面对教育研究的方法论进行了探讨。有的研究者试图从教育哲学角度,对教育研究方法论的构成、发展加以评述,并在此基础上对当前我国教育理论研究中的方法论运用问题进行反思。有的则通过对教育研究引进的其他学科研究方法论的反思,以及教育研究方法论的发展历史来探讨教育研究方法论的新起点;在教育研究方法论上超越科学主义和人文主义研究传统,寻找教育学理论新的生长点。有研究者指出,教育研究中的自然主义方法和解释学方法各有其长处和局限,它们都只提供了教育研究的哲学解释之部分和片面的现实,因而必须很好地协调这两者之间的关系。在这个时期,也有许多的研究者开始从理论上对教育研究方法论如何走向独立化道路进行思考。有的研究者从女性主义教育角度来探讨方法论的问题。有的研究者则指出,教育既具有科学性,又具有人文性,是科学性与人文性相互融合的一种培养人的活动;教育研究必须同时运用科学的方式和人文的方式,坚持科学人文主义的方法论思想,从方法论的融合来探讨教育研究方法论的发展。也有研究者根据在教育研究发展的历史方面的哲学思辨研究、实证—分析的定量研究和诠释—理解的定性研究三种方法论的否定之否定的发展路径,提出当代教育研究发展所呈现的趋势是将三种方法论进行有机地整合,以形成对复杂教育现象的完整认识,从而有效地指导教育实践。人们对教育复杂性的认识也进一步得到加强,并有了更深入的研究,复杂理论的引入也引发了研究者对教育研究方法论范式、教育话语、质的研究以及教育研究的走向等方面的诸多探讨。

纵观这些观点,大多还属于对前一时期的教育研究方法论的反思,或者说是对上一时期教育研究方法论反思的延续。在这些关于方法论的思考中,仍然还存在着混淆方法理论和方法论两个不同概念的现象,名是方法论,实是在谈论研究方法。还有不少的方法论研究者没有走出对教育的唯科学主义思维方式。如一部分推崇系统论和复杂理论的学者,并没有认识到系统论和复杂理论运用于教育研究的局限性,在教育本质观上仍然坚持将教育简单地看作客观的社会现象,在认识论上还是坚持“主客二分”的客观主义态度。但是,应该看到,这个时期的反思已经不同于前一时期,是从教育研究方法论独立化的角度进行探讨的,所讨论的问题和提出来的观点,在总体看,质量有了明显提高。

随着国内的研究者对后实证主义、批判理论、建构主义等后现代理论和其他非理性主义(如存在主义)的关注和引进,教育科研方法论的研究者也把目光转向了这些新兴的理论,如叶澜在《教育研究方法论初探》里也谈到了这些哲学理论对教育研究方法论的启示。

后现代思潮在一定的程度上对传统科学方法论进行了解构和批判。

它以倡导模糊性、不确定性、非连续性、多元性、非主体性、开放性等为宗旨，以消解明晰性、正统性、基础性、同一性、确定性等为出发点，对现代主义所尊奉的理性独断、事实与价值的分离等进行了深刻的反驳，有学者称之为“新的方法论”(高峰强,2001:81)。

后现代主义哲学思想极大地冲击了传统的思维方式，特别是理智的或形而上学的思维方式，将人们从形形色色的“先验的、自明的、绝对的”思维中解放出来，为人们提供了一种新的方法论视角。在其影响下，有的学者认为，教育研究长期以静止的眼光去看马克思主义认识论，认为马克思主义认识论是封闭的，并没有认识到它的发展性与开放性。因此，教育研究应当在坚持马克思主义认识论这一方法论的基础上从个别的学科引进方法论，尤其从人文科学研究方法论的方法论群系中来接纳适合自身发展的方法论(常亚慧,2001;田恩舜,2002;陈翠荣,2004;霍巍,2004)。

后现代主义思潮所主张的反思与批判精神、多元与复杂思维模式等，对今天的教育研究变革具有一定的借鉴意义。但也有论者指出，后现代主义也有它自身无法超越的局限性。它强调直觉、情感和意志在认识中的作用，但却将其作用无限夸大，从而犯了与自己批判的对象相同的认识错误，非理性撇开决定人的本质的社会关系，只把抽象的个人体验作为本质、绝对的自由和选择只能是一种空想。它极度追求方法论的多元化，其结果是取消了真理，混淆了是非善恶，最终陷入了虚无主义(常亚慧,2001)。

还有论者从诠释学的角度来探讨教育研究方法论问题(杨四耕,2003)。诠释学方法是建立在对古典实证主义知识理论彻底批判的基础上的，它敏锐的视角与激进的话语增进了人文社会科学研究对自身的反省，也批判了“循环”、“偏见”、“传统”的合法性。这中间不乏合理因素，不仅为我们提供了一种方法论，更为我们对教育研究进行元思考提供了一个重要视角。

在大量的国外哲学思潮被引进国内教育学界的时候，也有许多学者对这种现象表达了自己的担忧。他们认为需要对国外教育研究方法论的成果进行吸收，但是，更应该坚持理论联系实际的原则，注意总结自身经验，借鉴国外经验，立足本国实际来对教育研究方法论进行研究，同时还要坚持以马列主义、毛泽东思想和邓小平建设有中国特色的社会主义理论为指导(王坤庆,1998;秦学智,2003)。有的学者则通过对国内自20世纪80年代以来的教育研究方法和资料分析方法的研究，归纳出我国的教育研究在方法论方面依然存在的许多问题，如对方法论仍然不够注重，教条主义、经验主义、思辨倾向严重，大量的文章是解释或综述性的，实证研究比例很低;研究方法单一化，定性研究传统仍然占主导地位，实证—实验方法有了一定的发展，但是有些实证—实验研究者又固守实证方法而忽视或贬抑其

他方法,各种研究方法缺乏融合和互补;研究方法落后,特别是现代数学和自然科学成果迟迟未被引进到教育研究中来(郑日昌等,2001)。

这一时期先后出版了多种教育研究方法论或“元教育学”著作,其中以叶澜的《教育研究方法论初探》最具代表性。一些国内学者编撰的教育研究方法类教材或专著,也对教育研究方法论问题有了专章阐述。2003 年 11 月 8 日至 10 日,由中央教育科学研究所主办的首届中国教育科学论坛在苏州举行,大会也把当前教育科学的通用研究方法,以及教育科学研究中的主要方法和重要流派评析作为专门讨论的议题。有学者认为,教育研究需要转型,其方向是从方法追求转向以态度和价值为基础建构新的教育研究范型。这实质上也是关于教育研究方法论的讨论。

2005 年 8 月,在呼和浩特召开的全国教育基本理论专业委员会第 10 届年会上,专门讨论了“教育学的学科立场问题”。这次会议实际是一次教育研究方法论深层次问题的专题讨论会。会上就教育学的学科立场、教育学的价值立场、教育学与其他学科的关系、跨学科研究与多学科研究的区别与联系、创建教育学派、中国教育学术史与教育学史的关系等方法论问题或“元教育学”问题展开了广泛而深入的讨论。会议之后,在《教育研究》、《教育学报》等杂志陆续发表了若干关于教育研究方法论的文章,教育研究方法论的学科建设问题进一步引起了学术界的关注。

对教育研究方法论的重视和独立化的探讨,还表现在各个大学的教育研究方法专业硕士点的设置上以及课程设置上。自 1982 年国务院学位委员会批准设立“教育科学研究方法”专业硕士点后,目前国内这一专业的硕士点也在逐年增加。在北京师范大学和华东师范大学等大学相继设立了教育研究方法专业硕士点后,其他各师范院校也相继设立了此专业的硕士培养点。在课程设置上,部分师范大学教育系陆续开设了《教育研究方法论》课程,明确将它与《教育研究方法》课程区别开来。

从对教育研究方法论的发展的历史探讨可以看出,教育研究方法论的研究越来越受到人们的重视,并且朝着系统化和综合化的方向发展。尤其随着现象学、符号学、解释学、当代后现代主义、后批判理论等西方思想的传入,它们对教育研究方法论的独立化发展起了相当大的作用。但也必须看到,这些在后现代理论影响下形成的教育研究方法论成果,是在批判过去的研究追求普遍真理和规律的基础上产生的,以追求特殊的、情境的特殊主义的研究范式来反抗过去那种研究方法论的普遍主义,但是,它却太过于强调了教育研究对教育问题和教育现象的特殊性的关注,使得教育研究方法论从一个极端走向了另一个极端。教育研究方法论的发展历程也告诉我们,任何一种研究范式都无法单独回答或解释所有的,甚至某一个教育问题,它们只是从不同的侧面、用不同的方法对同一事物进行的研究。

唯有正确地看待各种教育研究范式,以多元的范式和人文科学的方法论去研究复杂的教育现象和教育活动,实现多种研究范式的有机融合,才有可能实现对教育世界的完整理解与把握,达到对教育的事实世界与价值世界的真实还原。也许"立足问题选择方法"、"超越普遍主义与特殊主义"、"超越科学主义与后现代主义"将成为弥补我国教育研究方法论的不足的一条出路和今后教育研究方法论发展的一个新趋势。

参考文献

[1] 曹孚.批判实验主义教育学[J].新建设,1955(2).

[2] 刘佛年.实用主义教育思想批判提纲[J].华东师范大学学报,1956(1).

[3] 许崇清.人的全面发展的教育任务[J].人民教育,1957(4,5).

[4] 社论.认真学习、大力贯彻毛主席提出的教育方针[J].人民教育,1957(8).

[5] 王焕勋.我对于今后发展教育科学的几点意见[J].人民教育,1957(9).

[6] 黄蒲凌.学习毛泽东同志的世界观和方法论[J].新观察,1960(4).

[7] 陈修斋.以阶级分析为核心,把阶级分析和历史分析、逻辑分析正确地结合起来——略谈哲学史方法论问题[J].江汉学报,1963(9).

[8] 李秉德.教育研究必须讲求科学的研究方法[J].教育研究,1979(1).

[9] 教育研究编辑部.关于教育科学研究的座谈会记录[J].教育研究,1979(2).

[10] 华东师大教育学系.教育学参考资料(上册)[M].北京:人民教育出版社,1981.

[11] 中央教育科学研究所.中华人民共和国教育大事记(1949—1982)[M].北京:教育科学出版社,1984.

[12] 胡克英.革新教育科学研究方法——浅谈引进系统方法研究教育科学[J].教育研究,1984(8).

[13] 叶澜.关于加强教育科学"自我意识"的思考[J].华东师大学报(教科版),1987(3).

[14] 查有梁.控制论、信息论、系统论及其对于教育科学的意义[A]//瞿葆奎,叶澜,施良方.教育研究方法[C].北京:人民教育出版社,1988.

[15] 瞿葆奎,叶澜,施良方.教育研究方法[M].北京:人民教育出版社,1988.

[16] 瞿葆奎,等.曹孚教育论稿[M].北京:华东师范大学出版社,1989.

[17] 陈波.社会科学方法论[M].北京:中国人民大学出版社,1989.

[18] 张诗亚.教育科学学初探——教育科学的反思[M].成都:四川教育出版社,1990.

[19] 刁传芳.学科教育学刍议[J].教育研究,1991(6).

[20] 吴福生.努力建设有中国特色的社会主义教育体系[J].教育研究,1991(6).

[21] 聂海清.当前教育研究中的几个关系问题[N].光明日报,1991-05-01.

[22] 张晓鹏.建立教育学体系的方法论思考[J].教育理论与实践,1991(11).

[23] 阎立钦.关于加强学科教育学研究的几个问题[J].首都师范大学学报(社科版),1993(2).

[24] 郭文安.全国教育学研究会教育基本理论专业委员会第四届年会综述[J].教育研究,1994(1).

[25] 侯怀银.我国新时期教育研究方法研究的回顾与展望[J].教育研究,1994(4).

[26] 中国教育年鉴编辑部.中国教育年鉴(1988年)[M].北京:人民教育出版社,1995.

[27] 金铁宽.中华人民共和国教育大事记(第3卷)[M].济南:山东教育出版社,1995.

[28] 雷鸣强.对教育理论研究功效低下的反思[J].教育理论与实践,1995(3).

[29] 钟以俊.论教育研究科学化的必要基础[J].教育研究,1995(10).

[30] 王坤庆. 21 世纪中国教育哲学发展前瞻[J]. 教育研究,1998(3).
[31] 叶澜. 教育研究方法论初探[M]. 上海:上海教育出版社,1999.
[32] 高峰强. 现代心理范式的困境与出路——后现代心理学思想研究[M]. 北京:人民教育出版社,2001.
[33] 常亚慧. 后现代主义对教育研究方法论的启示[J]. 绵阳师范高等专科学校学报,2001(1).
[34] 郑日昌,崔丽霞. 二十年来我国教育研究方法的回顾与反思[J]. 教育研究,2001(1).
[35] 田恩舜. 后现代主义与现代教育研究方法论改造[J]. 教学研究,2002(2).
[36] 秦学智. 教育研究的回顾与展望[J]. 兰州学刊,2003(4).
[37] 杨四耕. 教育研究的诠释学方法[J]. 当代教育论坛,2003(12).
[38] 陈翠荣. 后现代主义对我国教育的方法论启示[J]. 教育导刊,2004(1).
[39] 霍巍. 后现代主义影响下的教育研究[J]. 教学与管理,2004(6).

3 当前我国教育学建设中的若干方法论问题*

教育学建设发展中古老而常新的基本问题是如何促进教育学的科学化(广义的)。教育学的科学化,不只是通常议论的研究范式问题,而是涉及在不同历史时期和不同条件下具有不同形式的诸多问题。如果把教育学看作一个整体的研究,那么,教育学科学化问题就是与教育学的效度和信度有关的一系列问题。由此出发,结合我国教育学建设发展的实际,可以确定,目前我国教育学建设面临的主要方法论问题应包括:教育学与其他学科的关系问题或“教育学领地被其他学科占领的问题”、教育学与意识形态或政策的关系问题、教育学研究的方法问题、教育学与教育实践的关系问题(尤其是教育学的有用性问题)、教育学的民族性问题等①。

关于“教育学领地被其他学科占领”的问题

构成教育学的主要成分是教育理论,透视教育理论的形成机制,有助于了解教育学的生存状况。关于教育理论的形成,目前大概有两种观点:一种认为是多学科运用于教育领域形成了教育理论;另一种认为是本着“从实求知”的原则,从教育实际中归纳出教育理论。从教育学发展的历史来看,教育学首先是哲学应用于教育领域而产生的一门学科,后来才有了从教育现实中归纳教育理论的教育学。教育学产生后,在其发展过程中,其他学科的“外推”和教育学自身的“内生”是并驾齐驱的。当然,这种并驾齐驱是对于那些站在教育立场、了解教育的人们而言的,对于那些教育或者教育学的“门外汉”来说,其他学科的“外推”占据了绝对优势,他们的

---

* 本文原载《教育学报》2005年第5期,现标题及内文略有改动。

①研究的效度分为可解释性和可推广性两个方面,研究的信度包括研究的一致性和可重复性。如果把教育学看作一个整体研究,那么教育学与其他学科的关系、教育学的研究范式等有关教育学研究的严密性和精确性等问题,以及教育学与教育政策、教育实践的关系等有关教育学的有用性的问题,都主要属于教育学的效度问题;而教育学的国际化和本土化有关的问题,则主要属于教育学的信度问题。因此,以下所论述的五个问题,都属于教育学研究的效度和信度问题的范围,也就是广义上的教育学科学化的问题。

"教育学话语"中充斥着其他学科的辞藻,甚至整个研究范式都是其他学科的。由此,教育学没有了自己独立存在的价值,没有了自己的学科立场,把非教育学理论和方法的滥用当成了教育学的创新。

教育学具有综合性或者跨学科性而不是多学科性。近年来,国内外都已有学者指出了跨学科性教育研究与多学科性教育研究的区别。如 1999 年西班牙比较教育学者费兰·费雷尔在谈到世界教育研究的趋势时说:"近来,跨学科研究已是一种确定的科学做法,而单纯的多学科研究正在逐渐失去意义。"(费兰·费雷尔,2000))在国内,2003 年《教育评论》第 2 期发表了孟卫青《教育研究的跨学科取向》一文,文章就跨学科教育研究的理论基础、跨学科教育研究的实质(跨学科研究和多学科研究的区别)、跨学科教育研究对知识结构产生的影响以及进行跨学科教育研究应警惕的风险等几个问题展开了阐述,努力澄清国内对跨学科教育研究与多学科教育研究的混淆和误解(孟卫青,2003)。看似跨学科研究与多学科研究一样,都以学科划分为前提,都涉及多个学科,其实,二者是根本不同的方法论:多学科研究是一种学科中心或者方法中心倾向,限于各个学科从自己的立场和视角出发,用自己的一套技术和方法去解决问题的某个层面或某个侧面;跨学科研究则是从研究对象本身的具体丰富性出发,立足于问题,采用一切有利于问题解决的策略,并根据解决问题的需要,将源生并分散于其他各学科的方法、技术和手段组织成有机的方法体系来解决问题。这个有机的方法体系,是所研究问题及其所属学科的独特方法体系,而不是其他有关的多个学科方法的机械杂凑。如果像有的学者所说,教育学是"以有关的理论学科的成果作为其理论基石而建立起来的综合性学科……以有关学科的研究成果和方法为手段"①,那么,教育学就没有了自己的方法,它的方法都是来自其他有关学科的。这样的观点很流行,但在学理上却很难说得过去。

教育和教育学问题十分复杂,需要多种方法有机结合才能解决,而教育学的产生相对晚些,其方法体系中的很多具体方法是成熟于其他学科的,由此就有了上述人们所谓教育学"以有关学科研究成果和方法为手段"的说法。其实那些成熟于其他学科的方法适用于教育学,也就是教育学的方法,尤其当结合成教育学方法体系的时候,那些具体方法就有了新的性质和功用,再把它们看作是其他学科的方法显然是错误的。比如用纯粹经济学的方法来处理教育中的经济问题,很多时候就不合适,在经济学上是

①参见丁邦平:《国际科学教育理论研究》,http://www.cdgdc.edu.cn/yxbslw/pxjg/2001/dingbangping.htm。该文论述的是作为教育学的一个分支学科——科学教育学的有关问题,该处引文是作者对科学教育学的特点的判定,但是,由于作者在句子前面有言"科学教育学如同其母学科教育学一样……",因此依照作者的本意,这个判定也适合于整个教育学。

正确的东西，在教育经济学上却可能是错误的。一种研究方法或者理论观点，一旦被纳入教育学的方法或者理论体系，它就被“教育学化”，就成了教育学方法和教育理论，而不再是其源生学科的特有方法和理论。因此，所谓教育学的跨学科性，其实是一种学科界限的模糊，是教育学超越、覆盖有关学科原有界限而形成的自身独特的学科特点。教育学不是多个学科组成的“拼盘”，而是根据学科研究对象的特征，坚持“从实求知”的研究原则，通过教育和教育理论领域内的归纳、推演、积累，同时吸纳其他文化、科学、技术成果而形成的具有独特学科特征的理论和方法体系。

理解了教育学的综合性或者跨学科性，区分了多学科教育研究与跨学科教育研究，就可以把“教育研究”和“研究教育”区分开来：对教育进行的研究并不必然是教育研究，教育研究是有自己的教育学学科立场的。对教育的研究可以有多个学科立场，诸如哲学、经济学、政治学、社会学、管理学、心理学、文化学、横断科学、复杂科学等，它们都可以把教育看作自己的实践领域而推演、实验、应用自己的学科理论和方法，但是由此使用的方法，不是教育学方法，而是各学科方法在自身学科视阈中的教育问题上的运用（这时的“教育问题”并不是教育学视阈中的教育问题）；由此形成的理论，不是教育学理论，而是其他学科的理论，把这样的理论叫做教育学理论，必然会误认为“教育学领地被别的学科占领”。而教育研究是以一定的教育学视角，立足于教育问题，本着教育的价值追求而展开的研究。① 由这样的教育研究而形成的一整套理论和方法体系才是教育学，它一方面囊括众多学科也使用的概念、理论和方法；另一方面，它又以一种独立的学科身份和视角，将其他学科统御为自己的下位学科，并模糊其学科界限，而不是被其他学科“占领”自己的“领地”。

目前，在这个方面还要做一些深入的研究和澄清工作，以便真正提高区分跨学科教育研究与多学科教育研究的意识。尤其在课题立项、课题研究队伍的组织、研究人员的培养、课题鉴定专家组的组建等工作中，应从传统的多学科观念转变为真正的跨学科观念。由于我国科学管理体制和分科教育传统的影响，变多学科教育研究为跨学科教育研究，在观念转变和人才准备上尚需时日。但首先要转变观念，不停留于混淆多学科研究与跨

①对同一个现象，从不同的学科视角去研究，会提出不同的问题，得出不同的结论，这本来是科学中的常理。但是，在我国教育学研究中，这个常理长期不被人们重视和理解，以至于2005年8月召开的“以教育学的学科立场”为主题的全国教育基本理论专业委员会第十届年会上，与会者仍然把“教育学的学科立场”、“教育学的视角”当作新问题在讨论。其实，在20世纪80年代，教育学领域就有专家讨论了这个问题，并得出了有说服力的结论。如王策三先生在谈到“人的全面发展理论的学科归属”问题时，认为个人全面发展理论可以同时属于哲学、经济学、科学社会主义理论、教育学等不同学科领域，而“教育学是从‘培养’的角度去研究人的，是研究人的培养的规律的。”参见王策三：《马克思关于个人全面发展的理论》，载王焕勋主编：《马克思教育思想研究》，重庆出版社1988年版，第137-139页。

学科研究的意识状态,才有希望最终实现研究操作中的转变。

关于"教育学为决策服务"的问题

近年来,由于价值理论和主体理论研究的深入,教育学的主体意识问题被提了出来。人们开始反思教育学研究者的立场和身份,意识到,研究者所代表的主体不同,就会形成不同的教育学理论体系。当然,这种意识的发展也是逐步的。由于受唯科学主义方法论的影响,在20世纪90年代以前,教育现象普遍被看作客观的社会现象,教育研究追求客观、精确、实证、量化,没有注意到教育研究主体的多层次性和多样性。直到现在,也仍然有学者认为:"教育学作为一种对教育问题的科学解释,由于各个研究者或解释者所处的地位及所偏好的理论基础及视野的不同,因此会出现对同一问题的不同解释,这种不同的解释不会导致'公说公有理,婆说婆有理'的认识论相对主义,只是呼唤不同解释之间的理性的、深层的和积极的交流与对话,其最终目的是通过理性的竞争,发现最恰当的解释方式。正是通过教育问题的科学解释,人类的教育知识才能持续不断地增长,以满足不断发展的教育实践的需要。"(十二院校,2002:25)这段话承认了一个事实,即不同的研究者对同一个教育问题进行研究,有可能得出不同的结论,并且提醒了防止相对主义。但遗憾的是,作者对研究结论多样性的解释,局限于认识论领域,没有进一步考虑到,由于研究主体价值观不同导致的"公说公有理,婆说婆有理"状况,具有存在的"合法性"。对于具有同样教育价值观的研究者来说,开初,由于"所处地位及所偏好的理论基础及视野的不同",导致的对同一问题的不同解释,通过"理性的、深层的和积极的交流与对话",最终可能找到"最恰当的解释方式";而对于教育价值观不同的研究者来说,其理论或者意见分歧也许不能最终达成一致,无法找到"最恰当的解释方式",出现一种教育理论的多元化存在状况。①

既然教育中存在着多元主体、存在着主体的不同层次、存在着主体的多样化客观需要和多元教育价值观,那么教育研究者要做哪个主体的"法人"就成了一个不能不予以重视的问题。因为教育研究者站在不同的主体角度看待教育,就会代表着不同的主体的利益、反映着不同主体的需要,必

①教育在本质上是一种以教育观和教育价值观为核心的文化现象,因此具有不同教育观和教育价值观的教育学研究者会形成不同的教育理论体系。这与同时承认教育规律的存在并不矛盾,正如孙喜亭先生所说:"教育,它是人们有意识活动的产物,人们是按照自身发展的需要,创造了这一实体……但是,这种活动一旦固定化、稳定化,取得了独立的形态,它将不随人的愿望转移,而按照自身的法则运动着。"参见孙喜亭著:《教育原理》,北京师范大学出版社1993年版,第134页;又见该书2003年修订版,第175页。

然就会根据不同主体的教育价值观和教育观来形成教育理论话语体系，教育理论必然会呈现多元化存在的状况。仅20世纪80年代以来，关于教育有没有“一般本质”、有没有抽象的一般、教育的历史性和继承性、教育的民族性、教育学的中国化或者“本土化”、教育学的“科学性”等问题，一直争论不休；在教育目的论上，“社会本位论”和“人本位论”也是争执不下。其实这些教育学上的基本理论问题都与是否承认教育中存在着多元主体以及教育研究者自身站在什么角度看问题直接相关。当然，最终是由于忽视教育的人文特征的“唯科学主义”方法论作祟，正是这种方法论导致将教育看作“客观外在”的事物，忽视多元教育主体的存在、教育的“主体赋予性”以及教育研究存在多个视角，最终导致否定教育理论多元化存在的可能性和合理性。

国家主义教育学的研究主体是站在国家的角度来看待教育问题；社会主义教育学的研究主体是站在大众立场解释教育问题；人本主义教育学的研究主体则是站在个体立场上来解释教育问题。这只是一个大概的划分，事实上存在的研究主体更为多元，教育学更为多样。就我国的教育学看，这方面存在的明显问题之一，就是研究者没有主体意识，从话语分析中就可以看到，研究主体的立场是游移不定的：忽而在代表国家发号施令、宣传解释政策；忽而又在给国家提建议、努力为决策服务；忽而又站在大众立场对教育提出期望或者批评；忽而又站在学生或者教师角度争取着个体的权利；更多的时候是采取一种客观主义“局外人”的立场，对各种“客观的教育问题”进行研究。这种主体立场游移不定的现象，如果表现在不同版本的教育学著作中（如有的教育学著作体现的是国家主义立场，有的体现的是社会主义立场，有的体现的是人本主义立场等），是合理的，它正说明了教育研究主体的多样性。但是，如果在同一本教育学著作中表现出研究主体立场的游移不定，就不妥当了，它是研究者失却主体立场意识的表现。在失却对研究主体立场意识的情况下，就容易产生对待教育学或教育理论的两种态度倾向：或者，无意中被占主导地位的国家主义所“奴役”，仅推崇国家主义教育学或教育理论；或者，把任何一种被政策化了的教育学或教育理论（不一定是国家主义的）当成唯一正确的、合理的、合法的教育学或教育理论。① 这两种倾向的共同特点在于，忽视甚至否认教育学或教育理论的多元化存在，认为教育研究和教育学研究必须为政府教育决策服务，反过来，获得政策认可或获得话语权成为研究的最高追求。这是教育学研究出现“跟风”、“争宠”、“媚俗”、“堕落”等现象而失却自己独立立场、失却科学化的一个重要原因。

---

①在当前我国基础教育改革中，就存在着把某一种被政策化了的教育价值观和课程与教学理论当成唯一正确的观点和理论的不良倾向。

有为决策服务的教育学,也有不为决策服务的教育学;教育学与决策之间,可以是前者主动为后者服务,也可以是后者自己到前者中去寻找根据;教育学为决策服务的方式,可以是阐释政策,但更可能是要通过独立研究为决策提供科学依据。不像有人所说的"只有为决策服务才能使教育学获得生命力",教育学研究与为教育决策服务之间,似乎并没有必然联系,也许这里区分教育学研究与教育研究是必要的:有必须直接为决策服务的教育研究或对教育的研究,如政府资助的目的在于为决策服务的教育研究,但没有必须直接为决策服务的教育学研究。强行"命令"教育学为决策服务,必然伤害教育学独立科学地发展,最终造成教育学建设与教育决策两败俱伤。这方面我国已经有过惨重的教训。对于以建设发展教育学学科理论为主要任务的大学教育学院(系),理应把主要精力放在独立的教育学问题研究和教育学术人才培养上,力争在教育理论上有所突破、有所贡献,不应该喊着"为决策服务的口号",跟着教育政策去做论证、宣传、推广的行当,也不应该把主要精力放在本该由教育科研院(所)、各级教学研究室和学校去研究的教育实践问题。教育学研究"耕着别人的地,荒了自家的田"的状况,势必导致教育学进一步边缘化。只有教育研究,没有教育学研究,最终只会导致教育学的真正终结和教育研究失去科学规范与理论前提。

关于教育学与"由下而上"的教育研究的关系问题

教育学不是教育经验总结,教育学有自己的学理和规范,并不是任何人谈论教育形成一些思想观点都是教育学;教育研究是在一定教育学视角下对教育的研究,没有一定教育学知识的积累和学术修养,不可能有真正的教育研究。然而,目前,在我国面向教育实践的教育研究中,存在着一定的反教育理论和反教育学的倾向。在一些教育学者关于"质的研究"、"行动研究"、"叙事研究"等所谓"由下而上"研究的倡议中,也存在着这种倾向。教育实践领域存在的反教育学倾向由来已久,它就是教育理论界经常批评的"实践脱离理论"的现象。部分人出于对教育学研究的误解,对教育学价值判断的功利主义态度,以狭隘的"有用性"为标准,否定教育学的价值,把教育学研究称作"经院研究",把大学里的教育学研究者称作"经院派学者"。有这样的误解,加之美国行动研究理论方法的传入和倡导,教育实践领域的反教育学倾向更甚,大量的无教育学基础的"教育研究"产生出了不计其数的"教育研究成果"。据有学者的不完全统计,仅2003年,在我国内地各类期刊上就发表"教育理论文章"64 407篇(王长纯,2004)。这些

每年以数万篇计的"研究成果",大部分来自中小学第一线的"由下而上"的研究。其中大量的是低水平重复研究,没有基本规范的应景性述说,甚至是虚假的夸张或者没有内在效度的"实验结论"。包括专门以教育学为专业的教师和研究生所撰写的大量论文也失去了学术标准。不学教育学照样做出的"教育学硕士论文"、"教育学博士论文"并不鲜见;不学教育调查法而做教育调查研究的大有人在;用集中量数判断离散度,用来自特殊总体的数据推断一般总体的特征等,诸如此类的常识性错误,在教育学研究生毕业论文里时有发现。教育实践领域中的反教育学倾向,获得了教育学界的响应,而且还产生了一种"自下而上"方法论的支持。一时间,大学教育学专家及其学问贬值,中小学教师的经验、故事和述说成了"供上品","行动研究"、"质的研究"、"叙事研究"、"田野考察"、"人种学研究"、"扎根研究"、"校本研究"、"个案研究"等,种类繁多的强调特殊、强调具体的研究方式、方法盛行。研究本质、追求规律、面向共性、探索普适性的研究似乎成了过时甚至错误的东西。"教育有无规律"成了学术界讨论的热点话题,并且已经有专家宣布"教育没有规律"①。以马克思主义为指导的中国人文社会科学研究,历来主张实事求是的研究原则,反对从本本出发,提倡理论联系实际的良好学风。深入实际,调查研究,这是"自上而下"与"自下而上"的双向结合,比着单一的"自下而上"更全面、更深刻。为什么如今却出现了一个"自下而上"的研究方法论思潮?

结合目前文献中使用"自上而下"和"自下而上"的语境,透视对这两种研究思路的多种多样的诠释,就可大概明了"自下而上"研究方式的要旨。第一,认为"自上而下"的研究方式有"从本本出发"的嫌疑,从既有的概念、理论出发,推演出新的理论,或者解释现实的问题;"自下而上"的研究方式,是从教育现实出发,从现实教育问题的研究中"内生"出教育理论、对问题的解释或解决办法。第二,认为"自上而下"的研究方式忽视教育问题的具体情景,抛弃了现实的丰富多样性,流于一般,追求普适;"自下而上"的研究是立足于教育现实的多样性联系,揭示研究对象的具体丰富性和特殊的真实性。第三,认为"自上而下"的研究带有非参与性,研究主体是"局外人",站在客观的角度理性地把握研究对象;"自下而上"的研究是研究者与实践者的统一:或者如行动研究,研究者同时就是实践者,或者如田野考察,研究者"进入现场",站在实践者角度或场境中理解、体验。第四,认为"自上而下"是理论把实践当作"他者"在评论、解释、指手画脚;

①劳凯声教授在"北京师范大学教育·经济·管理博士论坛"上作的题为《如何成为一名优秀的博士》报告中说:"在社会科学领域是否存在规律,如果没有,我们的价值又存在何处?我自己最终认为,我们不应该去追求本来不存在的所谓规律。"详见《中国西南论坛》:http://cyber.swnu.edu.cn/mcjy/kaikuang/1/pages/club/disp.asp?owner=A201&ID=681.

“自下而上”是“实践自己述说自己”，是实践者自己或者借助于别人述说自己的“故事”。总之，认为“自上而下”是“外推式”研究，而“自下而上”是“内生式”研究；“内生式”研究更贴近实践，因此更为可靠、有用。

不难发现，这种以“自下而上”贬抑“自上而下”的方法论思潮，其实就是文化学或价值哲学研究领域里以“特殊主义”否定“普遍主义”的后现代思潮的具体化。这种具体化，也像其他哲学思潮影响教育和教育研究一样，大多数情况下开始是无意识的，后来才逐渐被意识到并明朗化起来。在“教育叙事研究”被倡导之初，就有人用“普遍主义”与“特殊主义”的关系对之进行评论和希冀。

> 《中国教育：研究与评论》①在选题上独辟蹊径，从中国教育问题出发，在方法论上是多元和开放的，包容了两种不同的研究样式。一是普遍主义的，它延续了经验分析的传统，通过实证的数据与素材支撑命题的论证，勾勒对象的轮廓及探索其发展趋势。虽然它可能忽略研究对象的细节，却尊重常识和逻辑，试图追求科学研究的规范要求，并在宏观上把握对象的一般形态，例如该书中关于上海教育的开放性的研究。二是特殊主义的，即通过叙事性描述或“质化”研究，“深描”影响个人的事件与活动及其演化的独特形态，其中并不排斥“立场”意识的存在，例如该书中关于中国著名教育家的生活历程叙述。这两种研究样式都是基于国际视野的和多学科的，或许这正反映了该书的特色，即国际视野中的本土意识。（吴刚，2002）

这段话，把倡导“叙事研究”、“质化研究”等“自下而上”的研究方法论倾向归于特殊主义，是真正抓住了要害，给“自下而上”的方法论找到了“老家”；同时，这段话也指出普遍主义与特殊主义各有自己方法论上的合理之处，这也是全面的，比着坚持特殊主义而反对普遍主义的极端，是一个进步。但是，这段话的作者忽视了：无论普遍主义，还是特殊主义，都是方法论上的极端表现，虽然都有合理成分，但在整体上却都是错误的。倘若一种新的方法论“包容”了这两种主义，是两种极端方法论的机械累加，那它就仍然是一种错误的方法论。

我们认为，只有超越普遍主义与特殊主义的两极对立，才是教育学研究健康发展之路，这也是目前教育学研究方法论业已显示出的新走势。任何事物和过程都是共性与个性、一般与特殊、“一”与“多”的统一。普遍主义强调事物或过程的共性、普遍性、一般性、规律性，强调以“一”来把握“多”，研究的任务就是“多中求一”，强调研究要采取价值中立的态度，不

---

①《中国教育：研究与评论》系丁钢教授主编、教育科学出版社出版的国际性中国教育研究集刊。此处评论的是该集刊的第1辑。

承认研究的主体性和多元性;特殊主义则强调事物或者过程的具体丰富性、个性、特殊性、偶然性,认为现实存在的只是一个个具有各自具体境况的事物和过程,不同的事物和过程之间不可通约,研究的任务就是具体而全面地揭示每个事物和过程的丰富多样性,追求普遍本质和规律性是没有意义的,因此要努力排除那些反映本质和规律的理论对研究的干扰。显然,无论普遍主义还是特殊主义,都不可能全面、深刻地认识事物或过程,必须超越这两种极端方法论,才可能获得对事物或过程的真理性认识。

超越普遍主义与特殊主义的两极对立,就要坚持"从实求知"的研究原则:事物或者过程是普遍性与特殊性的统一,研究中就要力求对普遍性与特殊性予以全面认识。与现象学把已有理论当作既成的偏见予以否定、抛却、悬置而去"直面现实"不同,"从实求知"是要坚持理论指导下的具体问题具体对待;"从实求知"还是理性方法与非理性方法的结合;不但承认科学理性的价值,还强调理解体验的作用;不但承认普遍的、反映规律性的、可以言传的知识,还重视通过身体力行理解、体验获得的不可言传的"默会"的经验。在教育学研究和教育研究中,超越普遍主义与特殊主义两极对立,就要既重视一般理论研究,也重视深入情境的"质化研究",并将两者结合起来。既将教育学理论和方法作为"由下而上"研究的基础和指导,又通过"由下而上"的研究解决特殊教育问题、进一步发展教育理论。这就要求,进一步加强教育学的建设而不是流于反教育学潮流,让"由下而上"的研究真正"上"得去,而不是只留恋于具体丰富的教育经验而以"多"消解"一";在批判唯科学主义、借鉴非理性主义的同时,警惕和批判反理性主义;在走出唯科学主义"抽象性"泥沼的同时,又要超越后现代主义的"无本质"、"无规律"的多样性迷雾。

教育学的科学性与有用性的关系问题

经常有人由否认教育学的有用性进而否定教育学的学术价值,这内中有一定道理。如果把教育学看作一个整体研究过程,那么其有用性作为外在效度,显然是构成其科学性的重要方面;并且从学科学的角度来看,任何学科都因实践需要而产生。因此以教育学的有用性,以其是否有效地为教育实践服务来判定其科学性和学术地位,是有一定根据的。但是,学术性与有用性毕竟不是一回事情:科学的东西不一定直接有用,有用的东西不一定是科学的。在关于教育学的科学性和有用性关系问题上,存在着很多认识上的缺陷。

第一,对教育学或教育理论的"超脱性"和价值的多样性认识不够。实

践需要是学科产生和发展的动力,实践是学科丰富和发展的源泉,是学科发展的目的和方向,还是检验学科科学性的最终标准。然而,学科的发展除了直接反映实践的需要并为实践服务外,还有自身理论完善和发展的内在逻辑运动。最早由于实践的需要而产生的学科,在历史发展中有了自己内在逻辑的矛盾运动,会逐渐产生一些"超脱"教育实践的理论或分支学科,会有不直接源于教育实践,也不直接为教育实践服务的教育理论或教育学科。理论或学科的价值,不仅表现在直接为实践服务上,还可以表现在间接为实践服务,表现在为发展理论和完善学科体系服务上。

第二,对教育学实践价值期望不够合理。从不同学科的功用性的比较来看,不独教育学不能立竿见影显示出其改造实践的作用,其他任何学科大都不可能在学过以后立即就能创造出显赫的实践价值。并且越是学术价值高的学科,其理论显示出实践效应的过程就越长,越不明显、不具体。学了四年物理学的大学生修不好晶体管收音机,很正常;学了四年化学的学生一时设计不出以牛油为原料生产肥皂的工艺,也很正常。这些都不构成怀疑物理学、化学科学性和价值的理由,那么,为什么学了几十节教育学课,读了一两本教育学书而不会教学,就可以断定教育学不科学、没有价值? 如此看来,所谓"学了教育学仍然不会教学"、"师范大学毕业生还不如高中毕业的代课老师更会教书"、"某省的 11 名'功勋教师'大都没有受正规师范教育"、"讲启发式的教育学教师把学生讲睡着了"等"事实",并不能否定教育学的实践价值,更不能成为否定教育学科学性的根据。

第三,混淆作为学科的教育学与作为课程的教育学。有一种说法颇为流行,即"目前我国各种不同版本的教育学有 200 多种,内容雷同现象严重,都给人一种'似曾相识燕归来'的感觉"。这种说法,其意在批评我国教育学缺少创新,但却批错了对象,本来要批教育学专著,却批到了教育学教材上去了。作为教材,有"雷同"现象是正常的,没有"雷同"反倒是个问题。教育学教材的编写要以教育学研究的成果为根据,但却不同于教育学专著。教育学教材尽管也一定程度上反映教育学的科学水平和发展状况,但教育学教材的编写还要考虑到学生的年龄特征、教育和教学实践的需要以及教学时间的限制等。混淆教育学课程教材建设与教育学研究,或者把教育学专著当作教育学教材,或者把教育学教材当成教育学专著,结果都会给教育学带来严重损害:把教育学专著当成教材,就有可能因过于学术性,与教育实践联系不够密切,最终导致人们感觉"教育学没有用";把教育学教材当成教育学专著,由于教材编写有其客观依据和原则,必然会表现出"雷同"现象,结果导致人们感觉"教育学研究缺少创新、相互抄袭"。教育学作为学科,必须提高理论水平,不能纠缠于教育学的应用而放弃了教育学本身的研究。把教育学课程教材建设与教育学学科建设混为一谈的

做法也不是偶然的错误，有学科发展史上的根源：一百年前教育学就是作为师范教育的一门课程而不是作为学科引入我国的。学界对此也早有意识，在1990年代初期，《华东师范大学学报（教育科学版）》专门开辟专栏，讨论高师公共教育学教材建设问题，明确地指出讨论的不是教育学学科建设问题。教育学教材内容只是教育学的部分而不是全体，是把教育学中适合教育实践需要和学生学习的知识编排起来的。如果教育学研究者只纠缠于如何编写教材以使教育学有用，并把其当作教育学研究，就荒芜了教育学研究本身。而教育学在中国的百年发展，之所以就是如此情景，究其原因主要有二：其一，我国的教育学研究薄弱，投入不够，一直是在教学中进行研究，教育学研究经常是寓于教材编写中；其二，教育学专门研究显示不出对教育实践的直接有用性，成果难以发表、著作难以发行，因此教材以外的教育学研究成果少，既有教育学研究成果传播面也十分有限。

第四，没有认识到教育理论与教育实践之间的非线性关系。人们一般认为，教育研究也会遵循着一般科学技术领域中那种“研究—发展”模式促进教育的发展。“研究—发展”模式假定，在基础研究、应用研究、典型树立、典型推广以及全面普及之间，存在着一种线性关系。而实际上，这种形成于一般科学与技术领域的“研究—发展”的线性关系模式，并不完全适合于教育和教育研究领域。从某个角度讲，教育理论脱离教育实践，教育研究成果“无用”，是有一定必然性和合理性的。首先，教育研究主体、教育决策主体与教育实践主体（主要是教育管理者、教师和学生）都有自己的价值观，整个教育中充斥着各种价值观的碰撞，因此，对教育研究的价值期望和判断自然是多元的。其次，教育研究主体与教育决策主体各自活动的背景和条件不同，由此对教育研究要解决的问题指向上有所区别。决策者对教育改革和发展的决策并不完全取决于教育研究，甚至主要不取决于教育研究的结论，即使教育研究影响了决策，也大都是通过“渗透”或者“舆论”的方式实现的。而教育学研究有自己的学术基础和规范制度，它可以为决策服务，但是更多教育学研究是要追求学术领域的认可、追求学科建设的价值。这种不相适应导致决策主体与研究主体之间互相认为对方“脱离”自己。再次，即使教育研究主体与教育决策主体是一致的，教育研究成果被决策者采用，并通过政策化形式予以推广，那些执行政策的教育管理者、教师等是不是执行政策、接受研究成果，还是一个问题。当教育实践者的教育价值观以及他们通过其他渠道获得的理论观点，与被政策化了的研究成果不一致甚至相抵触时，就会消解政策，拒绝政策化了的研究成果。因此，在努力于实现教育研究与教育实践结合的同时，还要认识到从教育研究到教育实践之间存在的若干中介因素，以及由此导致的教育研究与教育实践之间的非线性关系。在一般教育研究中如此，在教育学研究中更是如此。

关于"建设中国教育学派"的问题

教育学的国际化与本土化关系问题,应归于教育学研究的信度问题的范畴,因此也是教育学科学化的重要问题之一。在新的历史时期,随着"经济全球化"、"文化全球化"的提出,教育学的民族化与本土化的关系再次成为人们关注的问题。在教育学界仍然有人在讲教育学上"科学无国界"(钟启泉等,2004),另一些人却提出在教育研究中要警惕"文化殖民主义"。争论的焦点仍然在于如何对待"舶来"的教育学的态度问题上。"建设具有中国气派的教育学"、"建设中国教育学派"、"建设中国的教育学派",这些说法近年来比较流行,中国教育学会于 2003 年 3 月 19 日发表《关于教育学术界学风建设倡议书》,其中也呼吁"通过教育研究育己、育人,创造出更好的学术精品,孕育出中国的教育学派"。为什么要建设中国教育学派?要建设怎样的教育学派?这些问题,实质是从教育学或教育研究的国际化与本土化问题中衍生出来的。

众所周知,教育学作为一门规范的学科,最早是从国外学来的,先通过日本学德国、再学美国、1950 年代学苏联、1980 年代初学各国、近几年又主要地学美国。综观学外国教育学的历史演化轨迹,大概能看出一种趋势:学何国之教育学,除去受到国内政治经济等社会发展形势的影响外,也受所学国在国际上的政治经济地位的影响。因此,问题不在于要不要学习国外教育学,而在于学习哪些国家,学他们的什么,如何学,学来做什么。百年来五次学习国外教育学的热潮中,第二、三、五次,更有向某一个国家一面倒的消极的"拿来主义"倾向。改革开放之初的 1980 年代对西方教育学的学习相对说来是比较健康的,基本特点就是立足本国、博采众家。1990 年代中期以来,情况又发生了变化,在"知识经济"和"经济全球化"的鼓噪声中,教育和教育研究也开始浮躁起来。面对我国教育改革和教育理论建设中存在的一些问题,理论界出现了一股以西方后现代思想为圭臬,视本国传统为粪土的思想倾向。针对这种情况,或出于对中国教育实际和理论发展的理性认识和思考,或出于民族自尊,或出于狭隘的民族主义,出现了反对"贩运"外国教育理论于中国教育的强烈情绪。这应是"建设中国教育学派"的呼吁提出的大背景。

所谓学派,简单说就是具有共同理论基础和方法论特征,并对某学科主要问题具有基本相同主张的学术共同体。历史上各学科领域中的学派,大多不是开始就有意识建立的。人们也大多不愿意别人称呼自己为某某学派或者归属于某一学派,而是自认为自己把握了真知,不是一家一派之

偏见。目前部分人呼吁"建立中国教育学派",除了反对简单照搬西方教育学的原因外,还因为不满,甚至自卑于我国教育学没有学派,以为没有学派就是没有学术水平,就是学科发展不够。用心良苦,但是却对学派形成的机制、学派的意义以及我国教育学术发展状况认识不够。这里提出几点认识与热衷于建立学派的学者商榷。

第一,教育学研究旨在研究问题,发展理论,而不是为了建立什么学派。相对于外国的教育学来说,具有中国特色的教育学,不是以反别人之道而行之为特征,不是中国学派与他国学派的对峙,而是从中国教育实际出发,总结中国传统教育思想和实践经验,尊重本国教育学研究的学术积累和学术风格,借鉴他国教育学说和实践经验,以解决中国教育和教育理论问题而形成的教育理论体系。"建设具有中国气派的教育学"、"建设具有中国特色的教育学",这些提法是可以理解的,合情合理的,而"建设中国教育学派"的说法似不恰当、不可理解。因为我们不应该,也不可能固守一家之言,强行组织学派。至于站在某个角度,或者出于某种研究的需要,把已经形成或将要形成的具有中国特色的教育理论体系归于某个学派,那是另一回事情。

第二,教育学派一般不是研究主体自行有意识建立的,研究之先就自定"建立某某学派"的目标,是一种学术幼稚,是违背"从实求知"的学术原则的。将自己的思维限制在自己预设的"学派"框框内,学术研究有可能演化成党同伐异的学术界"军阀混战"、门户义气之争,失去了学术研究的真正目的、败坏了教育学的学风。教育学派应该在追求真知的过程中自然形成,是一种思想方法依照健康的学术道路和内在逻辑自然发展的产物。学派往往在研究之后被研究者所意识或被他人所总结、鉴赏或者批评,而不是研究之前自封的、自定的。历史上少有的自封的学派,也是在自己的研究之后,形成了独具特色的理论方法体系之后的一种自我意识,而不是研究之先就先去确定要建立一个某某学派。有人用王国维的"赤子之心说"评论作诗填词时说的话,或许可以给我们所论的研究与学派的先后关系问题以启发:

> 苟做诗、填词之前,心中欲作一首眼空无物之好诗好词,必不会出好诗、好词,因障之已存,所见即伪,所言必矫。要之露才扬己、斗律钩韵,盖非诗人、词人之所当追逐,惟童心未泯,而又娴熟词章者能即时捕捉兔起鹘落之感怀,或疏宕奇幻,或情韵深美,或风格高秀,或体裁澹雅,皆在诗成之后始得之于心赏,断非在诗成之前有所设计也,此即诗人与匠人不同处。(范曾,2005)

第三,我国教育学经历了一百年的发展,是不是已经有了自己的一些特色?是不是也可以被归于"学派"?我国教育学内部,是不是实际存在着

可以称得上“学派”的不同思想方法体系？回答是肯定的。从教育学引进到中国，就面临一个“中国化”的问题，特别是新中国成立以后，选择学习苏联教育学本身就体现了一种“派别”倾向。尽管学苏联中也同样出现了很多“中国化”问题没有解决好，但是确立了以马克思主义思想方法为指导的教育学建设原则，并努力根据中国社会改革发展的形势，总结本国实践经验、借鉴其他国家有益的东西，进行教育现实问题的研究和讨论，初步形成了自己的一套具有中国特色的教育理论体系。其中的特色也可以算是“派别”特色，因此没有必要再从国别角度提“建设中国教育学派”的口号。从我国教育学内部来看，尽管有统一的主导意识形态指导，但是由于研究者的知识基础不同、学术背景和个人履历不同、社会角色不同、人生观价值观不同、所处地理区域和文化环境不同，在一系列教育或教育理论问题的讨论中，明显表现出了不同的派别特征。

意识不到国内也存在着教育学不同派别的原因主要有三：一是缺少对多元教育理论存在的承认，认为教育理论只有对与错、真理与谬误之分，没有亦此亦彼情况的存在，这是唯科学主义一元论的危害导致；二是认为在统一的马克思主义指导下的教育学研究不会有不同的派别，这是没有认识到教育学与教育学的理论基础之间的复杂关系所致，没有认识到同一个哲学基础上可以有不同的教育学派别的事实；三是缺少对本国教育学研究公正合理的研究和评价，没有注意挖掘整理中国教育学实际存在着的不同源流。有学者谈到教学论研究“没感觉”时正确指出：

> 我们急切地想与外国人交流对话，却对自己身边的研究没有感觉。一些有实践、有思考的人可能想努力地大声表达，想让别人听到，想要一点反馈，但他们的声音一经发出却像被吸声器吸走，得不到一点回响；他们以为扔出一个巨型炸弹，但它一脱手便化做轻飘的羽毛，产生不了多大的效果……因为我们相互间没感觉，我们对自己同行的研究不屑一顾。（蒋建华，2004）

这种情况不止是教学论领域存在，整个教育学领域也都存在。学术没有了交流，自说自话，除推崇外来理论外，不看前人的，也不看别人的，更听不得别人对自己的批评，以自己观点能发表、能被政策化为鹄的。如此学术，是不可能发现有不同教育学派存在的。

参考文献

[1] [西班牙]费兰·费雷尔. 有关教育研究趋势的一些想法[J]. 教育展望(中文版)，2000(3).

[2] 十二院校. 教育学基础[M]. 北京：教育科学出版社，2002.

[3] 吴刚. 研究取向与问题意识[N]. 中华读书报，2002-3-30.

[4] 孟卫青. 教育研究的跨学科取向[J]. 教育评论，2003(2).

[5] 王长纯. 2003年中国教育科学研究成果综述[A]//观点—2003·教育[C]. 福州:福建人民出版社,2004.
[6] 钟启泉,有宝华. 发霉的奶酪——《认真对待轻视"知识"的教育思潮》读后感[J]. 全球教育展望,2004(10).
[7] 范曾. 鱼藻波寒——王国维和他的审美裁判[J]. 解放军艺术学院学报,2005(1).
[8] 蒋建华. 与北京师大教育学院郭华博士谈:中国教育研究需要中国气派[N]. 中国教育报,200-5-15.

4 教育学科学性与价值性的统一

教育学的科学性与价值性以及二者的关系问题，是关乎教育学的学科地位和健康发展的重要且复杂的问题。在2005年召开的全国教育基本理论专业委员会第十届年会上，在讨论教育学的学科立场的同时，部分与会学者也明确提出了"教育学的价值立场"问题。如果说"教育学的学科立场"问题主要解决的是教育学与其他学科的关系问题，那么"教育学的价值立场"则关心的是教育学体现哪个主体的利益、为谁服务的问题。在科学主义方法论视野中，"教育学的学科立场"才是问题，而"教育学的价值立场"不是问题，要说教育学的价值那也只是教育学的有用性问题，是一个教育学的外在效度问题，只要保证了教育学研究的客观性、普适性，揭示了教育的本质和普遍规律，有用性自然就不成问题；如果讲教育学自身内容上的"阶级性"、"党性"、"意识形态性"、"民族性"等价值性，则会伤害教育学的内在效度，降低了教育学的科学性。而在反科学主义方法论视野中，教育和教育学中的价值问题才是最重要，甚至是唯一的问题，教育和教育问题只不过是研究者的精神观念的表达，教育中不存在本质和规律问题，教育学只不过是教育学者为实现自己的价值追求制定的一些规范或原则，教育学没有什么科学性可言，没有什么科学方法可用。尤其在近些年来，受后现代主义思潮影响，在国内教育研究领域和教育学研究领域出现了一股反教育学、反教育科学研究方法的倾向。另外还有诸多对教育学科学性和价值性以及它们之间关系的不同观点。这种状况表明，我们有必要对教育学的科学性和价值性有关的问题做进一步讨论，以期澄清一些模糊认识，促进我国教育学的健康发展。由于教育学的科学性与价值性问题涉及的具体问题多而复杂，下文拟就教育学的科学性与价值性统一的内涵、教育学的科学性与价值性统一性的根据，以及教育学的科学性与价值性统一论的意义等几个问题，展开一些相关的讨论。

教育学的科学性与价值性统一的涵义

如果说从赫尔巴特开始有了独立的教育学，那么可以说教育学从诞生

开始就是一门科学性与价值性统一的学问。在赫尔巴特看来,教育学是以伦理学建立教育目的论、以心理学建立教育方法论的理论体系。以往人们只注意了赫尔巴特要建立的是“普通教育学”,即普遍适用的教育学,努力要使教育学有自己的“领地”,并提出了防止教育学成为其他学科领地的警告,却没有注意赫尔巴特是如何使教育学具有自己“领地”的;只注意了赫尔巴特强调教育学与其他学科关系的主张,却没有注意赫尔巴特构建教育学内容体系的主张对规定教育学学科性质的意义。重新审视赫尔巴特关于以伦理学建立教育目的论、以心理学建立教育方法论的主张,就不难发现,这种教育目的论与教育方法论统一的教育学体系,既致力于规定教育学相对于其他学科的独立性,又致力于规定教育学的服务方向性。换句话说,赫尔巴特的教育学体系的内容本身体现了对科学性与价值性统一的诉求,体现了教育学“合理性”与“合目的性”的统一。

我们讨论教育学的科学性与价值性及其关系,正是在赫尔巴特教育学中确定了的这种意义上进行的,是在“合理性”与“合目的性”相互规定、有机结合意义上讨论的。笼统地说,把科学性理解成主观正确地反映客观,把价值性理解成对主体的有用性,那么任何学科都有科学性与价值性的双重属性。因为任何科学都是以实践需要为根本动力发展起来的,实践需要规定了科学的发展方向和科学研究的对象范围。这种一般意义上所谓一门学科的科学性与价值性的二重性,是体现于主观反映客观的正确性和这种正确认识对主体的有用性,这种科学性与价值性并不是统一于认识之中的,而是相互分离的,其认识是可以保持“价值中立”的。“价值中立”不是没有价值,而是指这种认识本身一旦被实践框定出来,其结论的正确性不受认识主体层次、类型和需要所左右。这种一般意义上的科学性与价值性显然不是我们要讨论的。我们要讨论的科学性与价值性问题是体现于教育学理论本身的、学科内容内在的科学性与价值性的有机统一问题。

有人由怀疑教育学的有用性,进而否定教育学的科学性,这内中有一定道理。如果把教育学看作一个整体研究过程,那么其有用性作为外在效度,显然是构成其科学性的重要方面;并且从学科学的角度来看,任何学科都因实践需要而产生,因此,以教育学是否有效地为教育实践服务来判定其科学性和学术地位,是有一定根据的。但这里谈的“有用性”,还只是指作为科学理论体系的教育学的外在价值性问题,并没有涉及教育学理论知识本身的内在价值性问题。抛开教育学知识体系本身的价值性问题,只对否定教育学知识体系外在价值的观点予以反驳,相对比较容易,我们可以指出这种观点存在如下模糊认识:首先,对教育学或教育理论的“超脱性”和价值的多样性认识不够。学科的发展除了直接反映实践的需要并为实践服务外,还有自身理论完善和发展的内在逻辑运动。最早由于实践的需

要而产生的学科,在历史发展中有了自己内在逻辑的矛盾运动,会逐渐产生一些“超脱”教育实践的理论或分支学科,会有不直接源于教育实践,也不直接为教育实践服务的教育理论或教育学科。理论或学科的价值,不仅表现在直接为实践服务上,还可以表现在间接为实践服务,表现在为发展理论和完善学科体系服务上。其次,对教育学实践价值期望不够合理。从不同学科的功用性的比较来看,不独教育学不能立竿见影显示出其改造实践的作用,其他任何学科大都不可能在学过以后立即就能创造出显赫的实践价值。并且越是学术价值高的学科,其理论显示出实践效应的过程就越长,越不明显、不具体。第三,混淆作为学科的教育学与作为课程的教育学。混淆教育学课程教材建设与教育学研究,或者把教育学专著当作教育学教材,或者把教育学教材当成教育学专著,结果都会给教育学带来严重损害:把教育学专著当成教材,就有可能因过于学术性,与教育实践联系不够密切,最终导致人们感觉“教育学没有用”;把教育学教材当成教育学专著,由于教材编写有其客观依据和原则,必然会表现出“雷同”现象,结果导致人们感觉“教育学研究缺少创新、相互抄袭”(孙振东,2005)。然而,这些关于教育学与教育实践之间关系的辩解,其实也适合于任何其他学科与实践之间的关系,不属于我们要讨论的教育学的科学性与价值性问题的范畴,也不能根本上说明教育学与教育实践之间关系的独特性。

我们还可以用科学理性与实践理性来解释教育学与教育实践的关系,以应对人们对教育学的不满。科学理性是反映事物本质和发展运动普遍规律的,它的特点是抽象性、概括性和“价值中立性”,是通过客观的“多中求一”的思维方式,抛却了事物的具体和特殊,排除了具体的价值诉求,只抓住了事物的一般。因此,科学理性不能单独地直接指导具有情景性、目的性的实践。实践理性则是抽象理论的具体化,是抽象一般回到具体丰富,并结合价值理性而形成的,或者说,实践理性是科学理性在具体情景中与价值理性结合的产物,它才是直接指导实践的理论;现实中,正是人们错误地把科学理性当成了实践理性,给科学理性附加了不该有的责任,寄予了过高的期望。这样的解释同样遇到一个理论难题,即无法解释教育学与教育实践关系的独特性,因为其他学科同样有一个科学理性与实践理性的关系问题。这种解释最多是对“理论到实践有一个过程”这种笼统说法的具体化,并不能解释人们关于教育学与教育实践脱节的特别疑虑和抱怨。从根本上看,这种解释仍然是在“理论—实践”的二元“铰接”中理解理论,把教育理论知识看成了排除价值性的科学知识,价值性被看成是只有当教育科学理论与教育实践结合的时候才需要考虑的成分,而不是教育理论本身内在的属性。因此,科学理性与实践理性关系中涉及的科学性与价值性,也不是我们要讨论的有机结合在教育理论知识中的科学性与价值性。

遵循“从实求知”的原则来考察现实中人们关于教育研究与教育实践之间关系的观念，不难发现，人们通常认为教育研究也会遵循着一般科学技术领域中那种“研究—发展”模式促进教育的发展。“研究—发展”模式假定，在基础研究、应用研究、典型树立、典型推广以及全面普及之间，存在着一种线性关系。而实际上，这种形成于一般科学与技术领域的“研究—发展”的线性关系模式，并不完全适合于教育和教育研究领域。考虑到教育生活中充满了价值问题，教育理论脱离教育实践，教育研究成果“无用”的必然性和合理性就凸现出来：首先，教育研究主体、教育决策主体与教育实践主体（主要是教育管理者、教师和学生）都有自己的价值观，整个教育中充斥着各种价值观的碰撞，因此，对教育研究的价值期望和判断自然是多元的。其次，教育研究主体与教育决策主体各自活动的背景和条件不同，由此对教育研究要解决的问题指向上有所区别。决策者对教育改革和发展的决策并不完全取决于教育研究，甚至主要不取决于教育研究的结论，即使教育研究影响了决策，也大都是通过“渗透”或者“舆论”的方式实现的。而教育研究有自己的学术基础和规范制度，它可以为决策服务，但是更多教育研究，尤其是教育学研究要追求学术领域的认可、追求学科建设的价值。这种不相适应导致决策主体与研究主体之间互相认为对方“脱离”自己。再次，即使教育研究主体与教育决策主体是一致的，教育研究成果被决策者采用，并通过政策化形式予以推广，但那些执行政策的教育管理者、教师等，是不是执行政策、接受研究成果，还是一个问题：当教育实践者的教育价值观以及他们通过其他渠道获得的理论观点，与被政策化了的研究成果不一致甚至相抵触时，就会消解政策，拒绝政策化了的研究成果。因此，在用教育实践效应判断教育研究的科学性时，要充分认识到从教育研究到教育实践之间存在的若干中介因素，考虑到教育研究和教育实践中的价值多样性及其复杂关系，以及由其导致的教育研究与教育实践之间的非线性关系，不能简单化。在一般教育研究中如此，在教育学研究中更是如此。

由此观之，在处理教育学与教育实践的关系时，必须考虑教育学的主体性和教育的主体性的多样性和它们关系的复杂性，必须弄清哪个主体的教育学与哪个主体的教育实践之间的关系。在这里，主体性也就是价值性，教育学的主体性，也就是教育学的价值性。通常人们在讨论教育主体或者教育研究的主体时，有意无意中只把主体当作个人主体或者总体人类主体，这种狭隘的主体观忽视了实际存在的不同层次教育价值主体（包括教育的组织、构建主体和受教育者主体）对教育改革和发展的不同价值诉求。由此，教育研究的视角也必然是单一的，认为一个时期只有一种普遍适用性的教育理论（经常是无意中以个体主体为人类主体代言所致），而这

种所谓的具有普适性的“类主体”教育理论,仍然不过是浸透着个体研究主体价值倾向的教育理论。从现实主客体关系形式角度看,无论认识主体还是实践主体,都可以划分为四个层次:其一,在总体的、最高的层次上,把自产生以来不断发展着的人类看作一个整体主体;其二,在次一个层次上,把某一特定历史阶段的人类(如现代的人类)看作一个整体主体;其三,在更次一级的层次上,每一时代的人类社会都包含着各种不同的人的社会群体,如民族、国家、地区行政单位、阶级、阶层、各种社会团体,等等,它们都是更具体的实践—认识活动范围的主体;其四,最低一级的层次,就是个人主体。(李德顺,1988:58-59)这种多层次的主体划分具有现实意义和理论意义,它不只是反映了同时并存的主体的多样性,而且也体现了主体的历史发展,不仅体现了主体的共性,而且体现了主体的个性。多层次主体观揭示了现实主体的多样性存在,运用于分析教育主体和教育研究主体的层次和类型,提高了对不同国家、不同民族、不同党派团体、不同个人主体可能有不同教育价值观的意识,有助于理解各种教育理论和教育学在理论内容上的内在的价值性特征。

本来,在我国“以马克思主义为指导”的教育学中,尤其是新中国成立以来的教育学中,一直强调教育学的“阶级性”、“意识形态性”、“马克思主义立场”、“马克思主义方向性”等价值性。在20世纪50年代初学习苏联教育学过程时,就有众多专家在《人民教育》等杂志撰文强调了教育学的“阶级性”;当时和其后作为师范院校教育学教材的凯洛夫《教育学》中,“文革”前编写并内部印行、“文革”后正式出版并广泛发行的上海师范大学编《教育学》中,20世纪80年代初出版的五院校编《教育学》中,都强调了教育学的“马克思主义方向性”、“阶级性”;20世纪80年代末还出版了常春元等主编、全国五十多所院校参与编写的《中国社会主义教育学》;20世纪90年代末还出版了金一鸣主编的《中国特色社会主义教育研究》。同时,为了加强教育理论学习和研究的马克思主义方向性,在师范院校的教育学专业还专门开设“马克思主义教育论著选读”或“马克思主义教育思想”等课程,至少在20世纪90年代中期以前,这种状况十分普遍。

然而,强调教育学的“阶级性”、“意识形态性”、“马克思主义方向性”等教育学的价值性,一直受到强调教育学“科学性”或“科学化”的挑战。部分学者把教育学的科学性与价值性对立起来,看成不相容的东西,认为讲“阶级性”、“意识形态性”等价值性会降低科学性。在他们看来,既然教育学研究客观存在的教育现象,探讨的是客观的、普遍的教育规律,就应该坚持“价值中立”的原则,不但不应该讲教育学的“阶级性”、“意识形态性”、“马克思主义方向性”,并且讲教育学的“民族性”、“中国化”、“本土化”等也是不应该的,因为“科学无国界”。尽管这种强调教育学的实证科

学性质的思想倾向并没有被学术界主流接受，并且在20世纪90年代以来的批判“唯科学主义”和张扬后现代主义的思潮中，对待教育学的实证科学态度受到了质疑甚至否定，但是重新强调教育学的“阶级性”、“党性”、“马克思主义方向性”似乎多少显得陈旧过时了，“政治淡出，学术凸现”一定程度上还是成了教育学人默认的原则。人们宁愿强调“人文关怀”、“人生意义”、“生命价值”、“生命立场”、“知识权力”等词汇，以来表达有关教育学的价值性问题。甚至那些受后现代思潮影响的人，在直接声言“教育学没有科学性、探寻教育规律是一种妄想企图”的时候，也不肯提我国教育学有马克思主义方向性。

将教育学的科学性与价值性看作二元对立，或者否定教育学的价值性，或者否认教育学具有科学性，或者承认教育学的价值性却否认其意识形态性，这种状况的形成，有历史的原因，更有方法论上的原因。要正确理解并解决教育学的科学性与价值性的关系问题，还需要深入探寻教育学科学性与价值性有机统一的根本依据。

教育学的科学性与价值性统一的根据

教育学首先应该是教育规律论，它应该揭示教育的本质和规律，否则就失去了其作为一门学科存在的理由；教育学又是主体价值论，它是教育学所代表的教育主体按照自己的价值观、人生观和社会观培养人的实践性理论。教育学的科学性与价值性的统一，根源于教育本身的事实与价值的统一。教育是教育主体有目的的活动及其结果，包含有事实和价值两个方面。这一点既可以从活动形态的教育实践中看到，也能够从存在形态的教育的结构中析出。

教育作为实践活动规定了教育学的科学性与价值性的统一

教育有着一般实践活动的特征、构成要素和活动结构。教育实践是由诸多因素构成的复杂的动态系统，就其构成来看，有教育主体系统、教育客体系统和教育实践的中介系统。教育实践主体是教育实践系统中具有自主性和能动性的因素，担负着发动、调控、规范整个教育活动过程，改造教育主体和教育客体，以发挥教育实践的功能、实现教育目的的任务。如前所述，教育实践主体是有层次的，可以分为人类整体主体、国家民族主体、团体党派主体、个人主体等，每一层次的主体都有着特定的主体规定性，有着自己的特定能力和需要，各自都有发挥自己的能力满足自己需要的可能

性。无论哪个层次的主体,都是一种客观存在的物质实体,能够以一种现实的、感性的和对象性的物质力量与客体对象发生相互作用。教育实践主体的活动要根据自己的需要,运用一定的理论、政策、制度、权力(如国家主体)或知识、经验、技能技巧(如个体主体),才可能达到教育实践活动的目的。

制定教育政策、组织教育制度、编制课程教材、选择教育方式和方法、组织管理整个的教育过程,都是在一定的教育思想观点支配下进行的。而这些教育思想观点的形成,是教育思考研究的结果。教育研究既包括对历史上已经存在过的教育事实和教育主张的研究,也包括对现存的教育形态、教育活动和教育主张的研究,在此基础上,教育研究还要预测未来。教育研究者对未来教育的预测性研究形成的思想观点,同时就是一种教育主张,因此,对未来教育的思想,无论对教育主体来说,还是对教育研究主体来说,都统一为一种教育主张。这种教育主张就是新的教育实践的思想观念或者理论指导,新的教育实践是这种教育主张的现实化或物质外化。在此不需考察未来的教育中教育主体与教育研究主体在教育思想观念上的关系,因为对未来的策划都是一种思考研究,现实中只存在对未来教育的研究主体,不存一个未来教育主体,对未来教育的思想观点,只能是现存的教育研究主体的思想观点。

教育是“人为”的,是教育的组织者、构建者的“主体赋予”,是其以人生观为基础的价值观、教育观的外化。正如德国学者朔伊尔(Scheurl,H)和施密特(Schmidt,G. R)合作的《教育学》中所说“在最广泛的意义上,教育不外乎是正在或企图对所有未成年者的行为和行为规范实施影响的成人生活观的反映。”(瞿葆奎,1988:299)在教育构筑者所构筑的教育中那些被“赋予”的成分,直接的并不是来自于教育构筑者的主体需要,而是来自于其建立在需要基础上的“价值意识”。主体的需要是客观的,但是反映需要的观念带有极大主观性,这些观念表现为动机、目的、理想、信念、人生观。教育的组织者、构筑者不可避免地从自己的人生观出发,根据自己所理解的人生目标和生活方式来确定用什么样的手段培养这样的人、培养这样生活的人。这就是说,教育观建立在以价值意识为核心的人生观基础上。价值意识是对价值关系的反映,而价值关系是主体需要与价值对象之间的关系。

由于“主体赋予”的存在,作为价值对象的教育的属性并非全部是“客体”的教育所固有的,而是“客体主体化”的结果。“客体主体化”除去主体对客体属性的选择、加工、改造以外,更有主体观念的外化、现实化的成分。因此,教育价值意识或者教育价值观,对于教育的组织者或者构建者来说,相当大的成分上是对自己的需要与自己外化了的需要意识之间的关系的

反映。这样说,不是一种观念循环论,而正是对人文现象中普遍存在的主体性表现的反映。这样说,也与说“教育是教育价值意识外化的结果”不相矛盾。在“主客二分”思维方式下说“价值观”很容易理解,那就是人对自己的需要与价值对象之间关系的反映。对于包括教育在内的人文现象来说,由于价值对象内涵“主体赋予”成分,因此必须打破那种“主客二分”的思维方式来理解价值观,否则就不能理解教育价值意识。

正是因为教育是教育组织者、构建者教育价值意识的外化或“主体赋予”,而教育价值意识又是教育组织者、构建者对自己主体需要与自己所构筑的教育之间关系的反映,因此构成了教育组织者、构建者对自己所组织、构建的教育改革和发展的动力。本质上说,这种动力是新的教育价值意识和旧的教育价值意识之间的矛盾,而不是同一种教育价值意识内部的循环。主体的需要是多样的、多层次的,在这些需要基础上形成的人生观、价值观、教育观也是丰富多样的,但是毕竟是主观对客观的反映,主观不可能完全准确地反映客观,根据这种反映构筑的教育,受社会历史等条件的制约,又不能够完全符合主体的理想、信念和人生观,更不可能满足其客观的主体需要。当主体意识到这种现实化了的教育价值观并不完全符合自己的主体需要时,便形成了新的教育价值观或者教育价值意识,这就为改革、发展或者组织、构筑新的教育提供了主体方面新的根据。

从受教育者角度看,其所接受的教育是别人给予的,但是对这种给予的教育,受教育者主体也不是被动的享用者、接受者,更不是被动的被灌输者。受教育者主体同样存在着对作为价值对象的教育的“客体主体化”过程,在这个过程中,受教育者主体对别人给予的教育进行选择、改造,因此也存在着“主体赋予”。十分明显的是,教育组织者、构建者企图达到的教育目的,与受教育者主体所要达到的目的并不完全是相同的。国家组织、构建教育,本着“教育为社会主义现代化建设服务,培养德智体全面发展的建设者和接班人”的目的,而对某个地区、某个民族、某个受教育者个人,他们接受教育的目的与此并不一定一致,无论采取什么措施,受教育者主体还是要从主体本身的地位和社会历史条件出发来确立自己对待教育的态度。尤其在我国这样一个地域广大、民族众多的国家,认识到这一点非常重要。受教育者总是要采取各种积极的或者消极的措施以“多元”消解“一元”。从表面上看,似乎是国家与集体、个人之间关系问题,实际上背后隐藏着更深刻的人生观和价值观的多样化问题。一种教育的组织者、构建者企图达到的教育要求,体现着一种价值一元化,是要用一种主体的人生观、价值观、教育观,去规约另一主体的人生观、价值观和教育观。占统治地位的主体的人生观、价值观、教育观叫做“主流价值观”,其实是一种理想的“一元化”。这种理想的“一元化”有其存在的客观依据,并曾在一定的

政治经济制度下得到了相当程度的实现，但是在不同主体间交流频繁、多种价值观交融碰撞中，受到了“多元价值观”的严重冲击。从目前国内价值观的“一元化”和“多元化”之间的激烈争论，就可看到这一点。

无论哪个层次的教育主体，要想达到教育目的，满足自己的需要，都必须尊重制约教育的客观条件、遵循支配教育的客观规律，必须有科学理性为指导实践的理论的构成部分。但是，只有科学理性显然是不能解释实践和指导实践的。每一层次的教育实践主体都有着特定的价值观、人生观和社会发展观，并在此基础上结合科学理性形成了教育观。如前所述，这种融科学理性与价值理性为一体的实践理性，才是作为实践的重要构成部分并指导、调节着整个教育实践的教育理论。教育学正是由这样的兼具科学性与价值性的教育理论构成的理论体系，而不是排除了价值理性的理论体系。从形式上看，教育学是一种理论体系，从内容上看，教育理论不只包括科学理性，还应包括价值理性，并且是二者的有机统一。一方面，由于不同层次主体的教育实践都有客观规定性，都要受到普遍规律的制约，因此反映教育一般本质和普遍规律的科学理性是任何教育学都不能拒绝的，它是任何教育学的重要构成部分；另一方面，由于不同主体具有自己的价值观、人生观和教育观，有自己的立场，各自需要的教育以及教育实践的服务方向又可能是不同的，因此有分属于不同国家、不同民族、不同团体、不同个人的科学性成分。这两个方面规定了教育学科学性与价值性的有机统一。由此，以强调“国情”、“社会主义方向性”、“中国特色”、“民族性”为理由，否定教育实践中的一般和共性，否认“资产阶级教育学”、“西方教育学”有可借鉴的科学性成分，与强调“科学无国界”、“教育本质的客观性”、“规律的普遍性”，否定教育中的多元价值关系，否定教育的主体多元性和教育理论的多元化存在，同样都是错误的。总之，教育实践的客观社会制约性与教育实践的能动的目的性，决定了以教育实践为研究对象和理论来源的教育学是科学性与价值性有机统一的理论。

教育作为文化存在规定了教育学的科学性与价值性的统一

教育不但可以以实践活动形态存在，而且还可以以实践活动的产物的形式存在。因此作为教育学研究对象的不仅是动态的教育活动，还有静态的教育存在。静态的教育存在是由精神层面、制度层面和器物层面构成的有机整体。如前所述，从教育实践的角度看教育的形成，整个教育是教育主体性观念的外化。这样说并不违背历史唯物主义“社会存在决定着社会意识”的基本原理。教育主体总是在一定的社会条件下，运用已经存在的物质文明和精神文明，发挥自己的主观能动性去创造教育、发展教育，而教

育又总以一定的物质形式存在着。教育的产生、存在和发展是"由外而内"的,是从物质层面到制度层面再到精神层面,必须有一定的社会物质条件和一定的载体。但应当注意的是,教育的社会物质条件和物质载体本身不是教育的构成部分,不是教育的器物层面,只有社会物质条件经过一定的社会制度的转换,才能将其中的一部分转变为教育的器物层面的要素。社会生产力与教育之间的关系不是一种直接的关系,那种以为社会物质条件优越,教育发展水平自然而然高的观点显然是简单化的。

从这里可以看到教育的器物层面的"人为性",这种"人为性"来自于建立在经济基础之上的政治经济制度,体现着制度制定者和执政者的意志。但是,政治经济制度也不是教育的制度层面,而是教育之外的社会条件的一部分。社会政治经济制度不能直接转化为教育的制度层面,教育的制度层面是既反映社会生产力水平又反映社会政治经济制度,同时又要受制约于教育的器物层面的教育本身的构成成分,它们遵循教育自身的规律(包括教育者和受教育者的身心规律)并受教育自身其他要素的制约。但是无论如何,教育的制度层面还是直接体现了社会的政治经济制度,甚至可以看作社会政治经济制度的一个重要组成部分。就教育的精神层面来说,其构成极其复杂,教育观、教育思想、教育目的、教育内容、教育方法等都是教育的精神层面的内容。教育的精神层面是对社会存在的反映,也体现着社会意识的影响,其本身又是社会意识的组成部分。这里不能简单地生搬硬套"社会存在决定社会意识"的思路。

这种教育存在形态的形成是在一定社会条件下实现的,但是一旦形成就有了自己相对独立的系统结构和运动机制,就需要"自内而外"地理解它:精神层面制约着器物层面和制度层面,器物层面和制度层面的要素属于精神层面的"物质附件和机构设施",其运用和展开受精神层面的调控。具体表现出来就是:先有教育思想、教育目的,教育目的政策化为教育方针,根据教育方针制定一系列教育的规章制度,根据教育制度安排教育教学内容、根据教育内容而选择教育教学方法,其他的构成教育的"物质附件"围绕这样的文化活动而被安排、使用。

教育研究主体要理解研究一种教育,就必须先从精神层面入手。实际那种超然于教育之外的教育研究者及其对教育的客观主义研究立场也是不存在的。包括那些运用社会科学研究方法,对教育的器物层次和制度层次所进行的研究,也必须以一定的教育观统领,才算得上教育研究。对教育进行纯客观的实证研究,已经不属于教育研究。教育研究的方法论的构建和取舍,取决于研究主体的教育观以及由此规约的教育研究中的"主客体关系"观、研究主体的立场和视角、研究的目的和把握问题的方式。

教育研究主体的教育观在教育研究中的地位和作用至关重要。因为

教育研究者无论是独立的，还是与教育主体合一的，都要从某种教育主体的角度来理解、解释一定教育的各个方面。过去的教育，是过去的教育主体教育思想观念的体现，现实的教育是现实的教育主体教育思想观念的外化。因此，无论研究教育的过去还是研究教育的现在，都需要从教育主体的观念的角度，在理解了教育主体的教育思想观念的前提下，来理解、解释、把握教育。即使对教育中的所谓事实问题、器物层面的问题，如果不从教育思想观念的角度理解，那些“物质要素”和“事实”就会成为一些自然的事物，对它们的研究就会成为自然科学式的研究。犹如看一件文物，观察者没有足够的文化知识，不知道文物的创造者、收藏者的理念，就无法知道文物的价值和意义，无法知道那“物”上所载的文化。诚然，构成教育的那些物的要素、制度性的成分，能够采用实证方法研究，也需要采用实证方法研究，但是可以采用实证方法并不是对教育研究采取实证主义态度的理由，因为教育中那些机构、设施和物质成分，只是作为“附属物”而存在，是在一定教育思想观念支配下组织和运转的，是服务于一定的教育思想观念的实现的。离开对那种教育思想观念的理解，只从外在客观的角度去把握，就无法真正弄清楚这些机构设施及其构成要素的真正意义。

教育学有很多分支学科，诸如教育经济学、教育社会学、教育法学、教育管理学、教育技术学、教育统计学，等等，这些学科的研究如果忽视了学科名称前面的“教育”，如把教育经济学问题当作纯粹经济学问题来研究，把教育统计学问题当作一般统计学问题来研究，都可能会失去作为教育研究的意义。道理很简单，在经济学上是正确的东西，在教育经济学上可能会是错误的；在一般统计学上是正确的东西，在教育统计学上可能是不适用的。既然真正的教育研究必须、也必然从某种教育的主体立场入手，那么就必然遇到处理教育价值与教育事实的关系问题，遇到研究者站在哪个层次主体立场上形成教育理论或者评价教育理论的问题，由此形成的教育学也就必然是科学性与价值性统一的理论体系。

教育学科学性与价值性的统一
与教育学的多元化存在

既然教育中存在着多元主体、存在着主体的不同层次、存在着主体的多样化客观需要和多元教育价值观，那么教育研究者要做哪个主体的“法人”就成了一个不能不予以重视的问题。因为教育研究者站在不同的主体角度看待教育，就会代表着不同的主体的利益、反映着不同主体的需要，根据不同的主体的教育价值观来形成教育理论话语体系。仅 20 世纪 80 年代以来，关

于教育有没有“一般本质”、有没有抽象的一般、教育的历史性和继承性、教育的民族性、教育的中国化或者“本土化”、教育学的“科学性”等问题，一直争论不休，在教育目的论上“社会本位论”和“人本位论”也是争执不下。其实这些教育学上的基本理论问题都与弄不清教育中存在着多元主体以及教育研究者自身站在什么角度看问题有关系。当然，最终是因为没有把教育看作人文现象来对待的“唯科学主义”方法论作祟。正是这种方法论导致了将教育看作“客观外在”的事物，才忽视了多元教育主体和教育研究主体的存在，忽视了形成多种教育理论或教育学的可能。

任何主体在环境教育影响下、在自己的生活实践中都形成了一种主体意识，尤其是通过教育传播的主导意识形态对主体意识起着一种制约和规范作用。在低层次主体能动性发挥不够的状态下，高层次的主体意识会成为主导的、控制性的意识，反映到低层次主体意识中，被低层次主体认为是理所当然的。同时，也存在这样的情况，低层次主体由于自己的多重“角色”，主动维护高层次的主体意识，成为高层次主体意识的“代言人”。这些可能性的存在，都会造成“主流意识”、“主流价值观”。仔细考虑不难发现，所谓“主流”不见得就是一种“人类”共性的体现，在低水平发展的社会条件下，“主流意识”和“主流价值观”不过是一种盲从或者强加于人的现象。“科学性”与“真理性”是相对于错误和荒谬来说的，而不是研究角度或者学科的划界，不能够用一种研究视角和话语体系的“科学性”与“真理性”来否认另一种研究视角和话语体系的真理性。以一种主体否定其他主体、以一个层次的主体否定另一些层次的主体，不过是主体发展低水平阶段上的一种“自我中心”的表现。如国内关于近几年基础教育改革，尤其是“新课程改革”的争论和评价中，其实就体现了这一点：好还是不好，方向正确还是错误？不同地区、不同地位、不同处境的人看法是不一样的。

在教育目的论这样一个教育理论的核心问题的讨论中，无论“社会本位论”，或是“人本位论”，还是试图调和“人本位论”与“社会本位论”的折中论，都是试图找到一种能够说服别人的统一话语体系。即使是以“马克思主义为指导”的教育目的论中，也是努力于在考察人与社会辩证关系基础上，说明在社会主义条件下，人与社会的统一性。因此，有的论者提出教育目的在于追求“类主体”的培养塑造，认为“走向未来的教育”是类主体教育，即当代主体教育。认为“类主体”教育是完整人的教育、自由人的教育、个性人的教育，“类主体教育理论是一种人学形态的理论”。（冯建军，2001：14）这种观点强调了人的发展与社会发展的对立统一，强调了人在不同的社会条件下主体性的不同特征，并以主体性发挥的程度及其与其他主体的关系为标准从历史发展的角度把个体主体分为群体性主体、个体性主体和“类主体”。由此认为当代教育是培养一种能够将个人与他人、个人与

社会统一起来的“类主体”。其实,这种教育目的论仍然是在“人与社会”这种将主体分为“单数”主体和“复数”主体的关系中来考察教育目的的,其价值主要在于引发人们进一步思考在“合理社会”条件下人的发展以及促进人的发展的教育应该具有的特点,同时也一定程度上表达了将教育作为一种价值理想的合理观点。但是,这种教育目的论却没有突破价值一元论倾向,仍然在试图构筑一种公认的合理的教育。这种观点将教育抽象化,在对“教育一般”追求的同时,忽视了教育形态的多元化和具体化。尤其在当代中国,由于地域广大、民族众多以及社会历史等原因,教育的民族性、地域性特点是不可忽视的。简单地分出一个“群体主体”、“个体主体”和“类主体”,会忽视主体的层次性和多样性,尤其再站到“类主体”角度构筑教育、思考教育、研究教育,必将导致忽视教育的人文特性的结局。在思维方式上追求一种空灵的“教育一般”,脱离教育的实际多样性形成的这种一元化教育学,必然也是失去了科学性的。

杜威在其《哲学的改造》(1920)最后一章《影响社会哲学之改造》中,就已经指出了这种在人与社会关系上存在的三种观点及其研究方法论上的局限性。(杜威,1999:118-119)杜威认为,这些关于人与社会关系的学说都存在一个共同缺点,那就是“冲进了这个问题的中心”:

> 这些学说都采取那包摄特殊情境的普泛观念之逻辑。我所要了彻的是这组或者那组的个人,这个或者那个特别制度或者社会设置。对于这种研究的逻辑,传统所接受的逻辑却把关于概念的意义及这些概念的相互关系之讨论做代替。这种讨论进行所用的是:国家其物,个人其物(the state, the individual),制度自身的性质,一般社会等名目。(杜威,1999:119)

杜威认为这些“普泛”的、抽象的概念和理论难以解决现实的具体问题。这些理论无论对“个人”还是对“社会”理解得过于“普泛”,因而难免过于简单。尤其是那种把个人与社会关系理解为“有机的”理论,貌似克服了“个人主义”和“社会主义”的极端片面性,其实仍然是“普泛”的一般,不能说明社会或者国家之与个人的复杂的、具体的关系,因此也就不能解决具体的社会改革问题和个人发展问题。这样的抽象的、寻求一般的“普泛”理论的研究是没有意义的,“由使用概念的普泛性去进行关于社会事件的讨论而起的心力浪费是可以骇人的”。(杜威,1999:125)

杜威对于这种追求抽象的“一般”理论概念的批评,虽然带有明显的实用主义倾向,但是对教育研究却具有方法论意义。目前教育理论的表述中很容易提出这样的一些疑问:“教育适应或者促进社会发展,这里的社会是什么?”“教育培养主体,其中的主体只是指个体的人?”“如果教育培养的主体是个人,那么由于地理环境、生产方式、社会文化等造成的个体的巨大差异,

教育如何适应、教育理论如何体现?”这些问题正是“普泛”性无力解决,甚至是忽略了的。杜威深入考察了这些问题,并指出了追求“普泛”观念的研究在方法论上的简单化:

> 正像“个人的”并不是一物,乃是一个浑括的名词,代表许多种类的受了合群生活的影响而引起并固定的人性的特殊反应,习惯,癖气,能力,“社会的”这个名词也这样。社会只是一个名词,但却是无数的东西,它包括人们因合群而阅历公共的经验,建立公共的利益与目标的一切方法;街上的匪党,偷窃的传习所,部族,社交的私团,工会,股份公司,农村,以及国际联盟。新的方法发生效力在于把这些特殊的变化的相对的事实(与问题及目的相对,不是形而上学所谓相对的)的研究替换了那种矜持地摆弄普泛观念的勾当。(杜威,1999:126)

由于传统教育研究总是把教育、社会和人之间的关系看作教育基本规律的具体形态,或者说教育基本规律体现于教育、社会和人的关系之中,因此教育目的论也就没有逃脱出以杜威哲学中所概括的社会与人的关系的三种哲学观点为基础。前述关于“类主体”培养的教育观念,其实是建立在人与社会的辩证关系理论基础上的一种“普泛”观点。因此杜威《哲学的改造》中强调具体化、反对一般化和抽象化的观点和方法论,对我们反思流行的教育观是很有价值的。

近几年来,随着“全球化”观念的发展,作为一种相反相成的现象,“多元化”也成为话题。因为“全球化”不是“一元化”,而是一种“多元一体”,任何企图用某种统一的人生观、价值观强加于别的国家、别的民族的做法,都会引起国际争端和民族矛盾。因此近几年教育的地域性和民族性问题成为教育改革和发展以及教育研究的重点。这不仅体现于国际之间,也体现于一个国家内部不同地区和不同民族之间。那种只局限于一般的“个人”与模糊的“社会”之间关系的普遍性教育理论受到质疑。教育改革和发展中个性与共性的关系、一般与具体的关系、统一要求与地方特色的关系,反映到教育研究中,就要求重新考虑教育的主体问题和教育研究的视角问题。认识到教育主体和教育研究主体的层次性是解决这个问题的关键。目前国内教育研究总体倾向上明显存在着努力于追求一般和努力探索具体化两大研究思路。前者就是上述追寻培养“类主体”教育那样的观念,它们在追寻着教育一般,试图寻求普遍适用的教育理论和教育模式;后者是探求由于地域广大、民族众多而必然出现的教育的地域性、民族性特点,这种研究力求把教育的价值主体,无论是教育组织者还是受教育者,理解为各有特色的具体主体,不是抽象的个体主体,而是一个地方的群体主体、一个民族的群体主体,在此前提下再考虑其中的个体主体,因此,教育理论就必然出现了多元化状况。显然,从现实教育自身的规定性看,后者

的理念是正确的。这种对教育学多样化存在的合理性的判断，是建立在教育学的科学性与价值性有机统一论基础上的。

参考文献

[1] 李德顺. 价值论[M]. 北京:中国人民大学出版社,1987.
[2] 瞿葆奎. 教育学文集·教育与教育学[C]. 北京:人民教育出版社,1993.
[3] 杜威. 哲学的改造[M]. 胡适,等,译. 合肥:安徽教育出版社,1999.
[4] 冯建军. 当代教育主体论[M]. 南京:江苏教育出版社,2001.
[5] 孙振东. 当前我国教育学建设中的几个问题[J]. 教育学报,2005(5).

5 教育研究国际传播中的后殖民主义倾向问题*

近几年来，“文化殖民主义”（cultural colonialism）或“后殖民主义”（postcolonialism）成为国内外学术界的热点话题，文化殖民主义理论成为一种全球性的文化和哲学理论思潮。由于教育研究具有的文化特征，“文化殖民主义”思潮应该在相当程度上启发我们思考教育研究的国际传播中是否也存在着殖民主义倾向。但是就目前的情况看来，这一思潮对我国教育研究的启发与影响甚微，这种状况不利于在教育和教育研究的国际交流中提高思想意识，确保在教育和教育研究国际交流中既借鉴学习又走具有中国特色的道路。

教育研究领域对文化殖民主义理论价值的忽视，与我国教育理论和教育研究方法论学科建设传统有关。在传统的美、英理论体系中，受以客观主义和“主客二分”思维方式为特征的唯科学主义方法论的支配，忽视教育研究的文化特征，认为有“普适”的教育学。尽管杜威在《哲学的改造》（1920）中在哲学上批评了“普适”的“人”与“社会”的哲学概念，并坚持“哲学与教育的同一”（杜威，1999：118-120），对教育研究的具体化有重大启发，但将教育研究“科学化”仍然成为传统。如 20 世纪 90 年代流传广泛、影响较大的维尔斯曼（W. Wiersma）的《教育研究方法导论》（1995）中关于教育研究特征的表述仍带有明显实证主义倾向，没有重视文化与教育研究的关系（维尔斯曼，1997：3）。我国的教育研究方法理论在这一点上基本承袭英美传统。国内流行的比较有影响的教育研究方法和方法论著作或教科书，诸如陈震东的《教育科学研究方法》（1980）、李秉德主编的《教育科学研究方法》（1986）、叶澜的《教育研究及其方法》（1990）和《教育研究方法论初探》（1999）、裴娣娜主编的《教育研究方法导论》（2000）都没有

* 本文原载《比较教育研究》2004 年第 8 期，现略有改动。

对教育研究的文化特征进行讨论。① 尽管20世纪90年代以来由于人文科学方法论研究成为热点，唯科学主义方法论受到批判，我国教育研究中对教育和教育研究的人文特征的讨论开始有所重视，但是还没有形成共识，更没有形成主流，对文化、哲学领域中的新思潮、新方法对教育研究影响的反应仍然滞后。笼统地说教育研究应该有民族特色、地域特色可能不会有太大异议，但具体到文化与教育研究的关系或文化理论与教育理论的关系来看，由于研究方法论倾向影响及如何寻找切入点等问题尚未达成共识，导致研究甚少却争议很大。所以，在文化殖民主义理论引发的讨论已经成为国内外学术界的热点问题的同时，教育研究领域却对该理论的价值与局限认识不够。

文化殖民主义理论的诸多观点和研究视角尚存在争论，尤其在国内，又与晚清以来关于"中西"、"新旧"、"体用"、"传统与现代"、"科学与玄学"、"精神与物质"等问题讨论纠缠起来，众说纷纭。但是，不论具体观点，只就文化殖民主义理论重视话语主体、重视研究者立场和看问题的视角、提醒人们重视对问题及其研究的民族性和地域性的方法论旨趣来说，对教育研究方法论的构建也颇有启发意义。具体到教育研究国际交流或国际传播中是不是存在文化殖民主义倾向问题，必定也会有所争论，因为在作为这个问题的前提的一系列问题上就存在争论，诸如我国教育学开初就是"舶来品"，研究方法也多从西方学来，这种自己主动学来的东西，叫不叫"文化殖民"？是否发达国家对发展中国家的研究资助、研究成果的推广使用、研究课题的合作等都一定有其背后的霸权目的？即使西方有"国族之终结"理论的流行、有"跨国文化意识"对民族文化的无视，是否所有西方理论、理论载体、研究方式都会在向发展中国家传播过程中推行西方的本位文化？更为关键的问题是怎么理解"文化殖民主义"本身？对"二战"以前的殖民主义教育及其影响的研究不断有新观点涌现，但其问题自身并不是新问题。"二战"以后的教育，特别是教育研究中的殖民主义倾向问题也不是从文化殖民主义理论推演出的，而是从教育研究历史过程本身提出来的问题。T. 胡森(Torsten Husen)主编的《国际教育百科全书》中的"教育研究的传播"词条里有这样一段话：

> 在殖民时代，宗主国与殖民地形成了一种长期存在的联系形式，在殖民地独立以后，这种联系依然存在，因此全世界都朝北看齐，不仅

①在这些著作中从对教育研究的定义问题上就可以看出文中所说倾向，它们都注重教育研究的对象的独特性，认为教育研究与其他科学研究的不同在于研究对象的差异。虽然这些界定已经意识到了方法论对教育研究定义的影响，但是没有具体体现在定义的表述中，致使对教育研究的定义带有一种客观主义方法论倾向，把教育或者教育问题看作独立于研究者之外的客观对象，对研究对象的人文特征及其对研究方法手段的规约重视不够。

输入他们的研究成果，而且在北方研究者所做研究中选择自己准备从事的研究种类。（K. 金，1990：149）

该书共12卷，于20世纪80年代初写成，时间大约与作为“后殖民”概念奠基作的巴勒斯坦裔美籍文化学家萨义德（Edwar Said，1935-2003）的《东方学》①（1978）同时写成。词条“教育研究的传播”只有3条参考文献，均为间接相关的教育类文献，没有涉及文化和殖民主义。并且其中的“殖民时期”建立在通常的殖民主义概念基础上，并非建立在文化殖民主义理论关于殖民主义三个阶段划分的概念基础上。但是，文化殖民主义理论可以概括和强化对教育研究国际传播中存在的这种现象和问题的认识。

“后殖民主义”概念和理论的基础是萨义德在其《东方学》（1978）中奠定的，在其《文化与帝国主义》（1993）中作了进一步完善，并经汤林森（J. Tomlinson）、里拉·甘地（Leela Gandhi）等人的阐发逐步形成了“后殖民主义理论”。按照后殖民主义理论的观点，殖民主义发展经历了三个阶段：旧殖民主义、新殖民主义和后殖民主义。旧殖民主义是指殖民关系的第一阶段，在时间上被限定在第二次世界大战以前，其特点是殖民宗主国在政治、军事上对于殖民地国家的赤裸裸的直接统治，殖民地国家或彻底或部分地丧失了自己的国家主权。而在理论上对于殖民主义的分析与批判，在源头上可以上溯至马克思，而其成熟形态则是本世纪初列宁等人的“帝国主义理论”。在第二次世界大战以后，世界各地的绝大多数殖民地国家在政治上纷纷独立，取得了国家主权，并开始摆脱帝国主义的直接控制。但是由于种种原因，它们在经济与政治上仍然无法彻底摆脱对于原西方宗主国的依赖。冷战开始以后，这些国家和地区形成了所谓第三世界，人口众多、幅员辽阔、经济落后，在政治与经济上都无法真正独立。这就是殖民关系的第二阶段，即新殖民主义阶段。这个阶段的相应理论是20世纪60—70年代在拉美国家发展起来的“依附理论”或称“新帝国主义理论”。它的宗旨是阐述新殖民主义阶段西方发达国家与第三世界国家之间不平等的政治、经济关系，力图表明：在“二战”后出现的资本主义世界秩序中，西方发达国家通过自己的技术与金融等方面的优势，处于世界体系的中心，掌握着第三世界的命运，使之依然处于半殖民地或准殖民地的状态，亦即世界体系的边缘，可以说是不叫殖民地的殖民地。胡森主编《国际教育百科全书》中所说的“殖民时期”主要指的就是这两个阶段的殖民主义统治时期。

如果说旧殖民主义与新殖民主义主要体现的是西方宗主国与殖民地国家或第三世界国家的政治、经济关系，那么，后殖民主义理论则集中关注

---

①该书原书名“*Orientalism*”，又被译作《东方主义》。罗后立在《“东方主义”与“东方学”》中认为翻译成《东方主义》更为符合作者原义。参见罗后立《“东方主义”与“东方学”》一文，载《读书》杂志2000年第4期。

第三世界国家和民族与西方殖民主义国家的文化上的关系。也就是说,后殖民主义理论与帝国主义理论、依附理论不同的地方在于它特别强调文化问题,是对第三世界国家文化状况的一种理论概括。因此,后殖民主义又称“文化殖民主义”,关于后殖民主义的理论就是文化殖民主义理论。在文化殖民主义理论家看来,第三世界国家在政治上的独立与经济上的成功都不意味着它在文化上的自主或独立。由于第三世界国家摆脱西方殖民统治的努力常常是借助后者的所谓现代的方式、现代的语言与文化,这就形成了一个悖论:第三世界国家的反帝、反殖、争取民族独立与富强的事业,常常是借助西方国家的思想与文化,从而无法摆脱西方文化的深刻影响与制约。(陶东风,2003)

文化殖民主义理论揭示了殖民主义侵略、扩张的手段除去军事、经济、政治之外,还有文化的渗透与控制,并提醒了发展中国家高度警惕发达国家在科学技术发展、经济发展的“全球化”幌子下对弱小民族、第三世界国家民族文化的毁灭,揭露出部分发达国家“文化殖民”背后对弱小国家政治经济控制的野心。惟其如此,文化殖民主义理论对发展中国家或第三世界国家“现代化”过程中政治经济发展的独立自主、民族文化的传承提升的意义之大自不待说。但同时也应该看到,文化殖民主义理论本身也存在自相矛盾和极端偏狭的成分,理论概念泛化、滥用的倾向相当普遍,以致存在着诸如抛开政治经济基础的文化决定论倾向、各种烦琐的“话语霸权分析”论说及狭隘的民族主义倾向等弊病。

由此可见,胡森主编《国际教育百科全书》中关于“殖民时期”以后教育研究国际传播中“南方国家”对“北方国家”的依赖现象,其实属于广义的文化殖民主义理论概括范围内。用文化殖民主义理论的视角看,教育研究国际传播中存在的“朝向”问题在文化殖民主义理论自身形成先后都是客观存在,只是一个有无名称和意识程度或范围大小的问题。这一点,还可以从国际比较教育季刊《教育展望》2000 年专题论坛《教育研究》汇总的一组文章中找到一些相关的观点和研究实例进一步证明。特别是罗伯特·瑟普尔(Robert Serpll)的《非洲教育和人类发展研究的机遇和限制:关注评估与特殊教育》与费兰·费雷尔(Ferran Ferrer)的《有关教育研究趋势的一些想法》两篇文章,都描述和论述了教育研究国际传播中落后国家与发达国家之间的关系。前文在谈到“国际协作”时特别指出了当将“北方富国”的研究成果诸如评价工具等运用于第三世界国家时遇到的问题以及“北方富国”与第三世界国家协作研究时给后者造成的牺牲(罗伯特·瑟普尔,1999);后文在谈到“基础研究与应用研究”的国际趋势时指出:

> 看一看国际局势就知道,只有少数国家才有进行基础研究所需的

> 经济资源。由于许多国家都感到了经济和教育需求的压力,通常都优先重视应用研究。基础研究在许多情况下为支持发展中国家应用研究的教育模式打下了基础,但它主要是在发达国家进行的,因而间接控制着其他地方的教育研究。倒不是它们有意这样做,而是人力与经济资源现有分配不平均的结果。(费兰·费雷尔,1999)

从这些及其他更多的有关描述和论述中可以看出,在教育研究的国际传播中确实存在着文化殖民主义理论中所指出的发达国家对发展中国家的"文化殖民"问题,并且以多种形式存在于多个方面。

概括地说,教育研究国际传播中的殖民主义倾向体现在如下几个方面:

第一,发达国家通过雄厚的研究基金吸引控制着不发达国家教育研究的选题范围,这种带有"强加于人"的意志往往还以不发达国家"自愿"的形式得以实现,具有很大的隐蔽性。

第二,发达国家有发达的传播教育研究成果的设施,一方面可以将自己的思想观点通过大量杂志发行、书籍出版影响不发达国家,另一方面还通过"帮助"发展中国家传播研究成果的形式,发表发展中国家的教育研究成果,而这些成果难免要经过发达国家一定的意识形态和文化的筛选。

第三,发达国家通过接受发展中国家访学、留学等形式为发展中国家培养、培训研究人员,从而将自己的思想观点、方法论、研究选题的价值取向以及研究的方法技术传播到发展中国家,让发展中国家的研究人员按照自己的方式去听、去看、去思考、去实施。

第四,组织国际协作研究,派专家援助指导发展中国家的教育研究,从中将自己的观点、思维方式、价值取向加于援助和指导对象,但也许正如前引费兰·费雷尔所说"倒不是它们有意这样做"。

就我国目前的情况来看,由于历史、文化、意识形态、社会制度等多方面原因,学习西方文明进行现代化建设与防止"全盘西化"保持中国特色一直存在一种张力,合理处理二者的关系是思想理论和实际工作中努力的方向。教育研究也不例外。在教育研究方法论建设方面,应该重视教育研究的文化特征,充分认识到当前的文化殖民主义理论的价值。尽管萨义德所说的"东方"主要指东方的阿拉伯世界(《文化与帝国主义》中又扩大到非洲和澳大利亚等国家和地区),并不包括中国,但是其中的"后殖民"概念在风行全球的同时,也被我国学者借用来讨论"全球化"或"现代化"过程中出现的中西文化关系问题。如前所述,这种文化、哲学领域中的讨论热点没有反映到教育研究中来的现象,是教育研究方法论研究的滞后表现。应当认识到,提出教育研究国际传播中存在的殖民化倾向问题,不是文化殖民主义理论在教育研究领域的牵强运用,也不是

构筑"假问题",而是教育研究国际传播过程中真实存在的问题。教育中充满了价值问题,教育研究者、教育决策者和教育实践者都是教育的价值主体,有自己的教育价值观,因此研究教育问题必然涉及教育研究内部的文化要素问题和教育研究外部的文化环境问题。教育研究国际传播的各层次、各方面中,都会遇到文化的冲突和融合,遇到文化适应性问题。这个方面意识的薄弱是方法论意识薄弱的一个突出表现,这种意识的薄弱已经在当前我国教育研究中表现出来,并深刻地影响到我国教育的改革和发展。诸如当前包括"新课程改革"在内的一系列教育改革,在"适应国际教育改革大潮"的背后,其理论基础上明显存在上述费兰·费雷尔所说的受"发达国家间接控制"的状况。忽视甚至放弃与本民族文化和意识形态最接近而又对教育改革发展影响最为重大的教育基础理论研究,言必称美英、文必书日本,"全民上阵"搞建立在别国理论基础上的应用研究、对策研究,这样的教育研究是不可能促进一个国家、一个民族的教育健康、稳步发展的。

在运用文化殖民主义理论强化提防教育研究国际传播中的殖民化倾向意识的同时,也应该注意文化殖民主义理论中的极端民族主义思想倾向,避免将学习西方先进文明与文化殖民主义混淆。尽管萨义德本人创立文化殖民主义理论努力于寻求消解"东西二元对立",但是文化殖民主义理论讨论中存在夸大"东西"差异、泛化意识形态的倾向,甚至存在误解、排斥、敌视西方文明的倾向。对于诸如此类的文化殖民主义理论中的消极因素要予以充分认识。本文以"殖民主义倾向问题"而不是以"殖民主义倾向"作题,目的也在于强调民族、地区、国家之间教育研究传播中的互相学习与霸权"殖民"的区别,表达了作者不赞同将发达国家的文明对发展中国家文化发展的影响称成为文化殖民主义,表达一种既反对文化殖民化又反对泛化和滥用"殖民主义"概念的意向。

参考文献

[1] 陈震东. 教育科学研究方法[M]. 北京:人民教育出版社,1980.

[2] 李秉德. 教育科学研究方法[M]. 北京:人民教育出版社,1986.

[3] 叶澜. 教育研究及其方法[M]. 上海:中国科学技术出版社,1990.

[4] K. 金. 教育研究的传播[A]. 高湘萍,译//[瑞典]T. 胡森. 国际教育百科全书(第3卷)[C]. 贵阳:贵州教育出版社,1990.

[5] [美]维尔斯曼. 教育研究方法导论[M]. 袁振国,主译. 北京:教育科学出版社,1997.

[6] [美]杜威. 哲学的改造[M]. 胡适,等,译. 合肥:安徽教育出版社,1999.

[7] 叶澜. 教育研究方法论初探[M]. 上海:上海教育出版社,1999.

[8] [美]萨义德. 东方学[M]. 王宇根,译. 北京:三联书店,1999.

[9] [西班牙]费兰·费雷尔. 有关教育研究趋势的一些想法[J]. 教育展望(中文版),1999(3).

[10] [美]罗伯特·瑟普尔. 非洲教育和人类发展研究的机遇和限制:关注评估与特殊教育[J]. 教育展

望(中文版),1999(3).
[11] 罗后立."东方主义"与"东方学"[J].读书,2000(4).
[12] 裴娣娜.教育研究方法导论[M].合肥:安徽教育出版社,2000.
[13] 陶东风.后殖民主义、后殖民主义理论和后殖民性[EB/OL].文化研究网:http://www.culstudies.com, 2003-4-9.

6 教育研究领域中的人文主义与科学主义之争

对相对于自然现象的人文社会现象的研究在古代就已经开始。英国科学史和科学学专家贝尔纳(J. D. Bernal 1901-1971)在其《历史上的科学》一书中认为,原始人类也具有社会科学,宗教仪式和神话就是他们的科学。他显然是泛化了“科学”的概念,即使从比较宽泛的德国式的“科学”概念来看,古代那种人们对自身活动和人与人关系的思考也不能叫做科学。在近代以前,有关认识、伦理、法律、政治、教育、宗教等人文社会现象的思考都是在哲学中进行的。真正意义上的社会科学应该始于孔德。①

从 17 世纪开始,思想家们以众多新兴的自然科学,如数学(几何学)、天文学和力学为榜样,采用唯理主义的立场,从现有的普遍的自然规律来推衍一般的社会原理。18 世纪牛顿的物理学成为进行社会问题思考的主要科学基础,使社会哲学开始表现出实证主义倾向。当时法国的自然科学家在进行自然科学活动的同时,也致力于社会过程的研究,这必然将相对成熟的自然科学的方法移植到社会问题的思考中,给以社会问题研究领域以方法论上直接和间接的影响。圣西门(Saint-Simon,Claude Henri De Reuvroy,1760-1825)的实证社会哲学是这种“物理主义”社会科学的典型代表,并成为孔德实证主义的思想来源。孔德的“实证哲学”是实证主义社会科学理论的第一个,也是最典型的形态。从孔德关于科学的分类中可以看到,为了达到论证他的实证主义哲学和实证主义社会学,他不是根据物质运动的形式不同,而是根据经验和由简单到复杂的顺序把科学分为由简单到复杂的六门基本学科:数学、天文学、化学、生物学、社会学。他把力学归为数学,心理学(实际就是精神科学,不能理解为现在那种狭义的心理学)归为社会学;社会学又分为社会静力学和社会动力学两个部分(恩格斯,

---

①由于对“社会科学”界定的不同,关于社会科学的产生发展尚有不同观点。朱红文《人文精神与人文科学——人文科学方法论导论》(中共中央党校出版社 1994 年版)一书的第四章比较系统地介绍了社会研究和社会科学的发展。本文此处采用该书部分观点和资料。本文将“社会科学”理解为将自然科学实证方法运用于社会问题研究形成的相对独立的理论体系并给以名称,故得结论:真正意义上的社会科学始于孔德。

1984:150),其中已经把社会学列为独立学科,但是用的术语还是物理学的。“社会学”这个词是由孔德第一次提出,该词由拉丁文 socius(亲友的意思)和希腊文 logos(希腊文 λoγos,多义,此处做“学”义,通常做学科的名词后缀“-logy”即源于此)两个词合并而成。孔德在写《实证哲学教程》第1~3卷时使用的名词是“社会物理学”(*Social Physics*),到第4卷时用了“社会学”的名词。对这个名称的使用曾经有过争论,后来为斯宾塞所坚持,一直沿用到现在(夏基松,1985:216-217)。

从笛卡尔时期就有诸如帕斯卡尔(Blaise Pascal,1632-1662)对自然主义和客观主义的批评,18世纪又有卢梭对科学进步意义的否定,意大利训练有素的历史学家维柯(Giambattista Vico,1668-1744)以“反笛卡尔主义”为特征的制定人文科学方法(史学方法)原则的努力,还有英国哲学家洛克(John Locke,1632-1704)、贝克莱(George Berkeley,1685-1763)、休谟(David Hume,1711-1776)也都有对客观主义的反对。但是,在19世纪中叶以前,自然主义和客观主义倾向有增无减。康德(Immanuel Kant,1724-1804)的文化哲学和纯粹理性批判的主体思想,早又被黑格尔的理性辩证法埋没;马克思恩格斯的全面完整理论也由于其对近代科学的正确肯定而使人们忽视了他们的人的学说的价值。这都是由于自然科学的迅猛发展及其给人们带来的巨大物质福利,使自然科学的方法论和思维方式成为人们容易接受的倾向所致。就教育研究上的实证主义来说,虽然其倾向或者迹象可以追溯到与社会科学实证主义一样长的历史,并且在裴斯泰洛齐那里出现了“教育实验”的说法(但只是个名称,犹如现在某些“实验学校”),但是,实证科学方法引到教育学中来的真正开端应该始于斯宾塞。德国的“实验教育学”运动则要晚得多,并且与人文科学的致思方向之间的较量优势明显不及英国那样。这不是偶然的:德国的人文科学致思方向本来是与德国的经济社会发展落后、普鲁士封建专制统制下形成的人们对人、对主体的追求有着根本关系的,但是表现出来是直接针对批判近代理性主义。这同在革命较早、生产力发展比较快的法国和英国由于对自然科学的需要而崇尚科学主义一样,有着深刻的历史背景。后来人文主义思想和方法论在英美的一定传播完全不同于其当时在德国产生时的情况,而是对随着现代科学技术发展出现的人文关怀丧失的一种反动。至于法国后来成为存在主义的主要阵地和人文主义思想倾向的市场,除了其传统上的人文主义倾向在新条件下的解放以外,还有与德国、意大利在地缘上的关系方面原因,即交往和思想交流的便利。在这里,又一次看到了思想的产生及其先进或者落后的性质与社会历史背景之间的多样性关系。

斯宾塞主要以进化论为基础,站在实证主义的立场上论述了教育问题,他提出的“最有价值的知识是科学”的命题,使人们的教育观发生了根

本变化。后来又随着统计学、测量学等实证手段应用于教育,使教育研究方法论的唯科学主义倾向成为欧美的教育研究方法论的主流。从赫尔巴特的《普通教育学》(1806)系统论述以心理学为基础建立教育学的理论体系,心理学作为教育和教育学的基础的观念几乎成了公理,所以有人过分夸大1879年德国哲学家、心理学家冯特(Wilhelm Wundt,1832-1920)在莱比锡建立心理学实验室在教育研究实证倾向形成中的作用。美国心理学史家E. G. 波林(Edwin. G. Boring,1886-1968)在其力著《实验心理学史》中,对冯特的实验室和实验心理学做了比较中肯的评论:

> 冯特是不是实验者而兼哲学家?这个问题可能很难答复。我们知道冯特由唯理的哲学家的方法而信仰实验心理学,我们也知道他创立了一个实验室,发刊一种杂志,领导实验的研究,而常以其学说求证于可能的实验的事实,且不惜以新实验的根据加以修订;但是我们也知道他之为此,不是因为他本来是一个实验家,而因为这是一个哲学信仰的结果。他固然是一个实验家;然而他的实验主义心理学乃是他的哲学见解的副产物。冯特从未主张实验可用以治疗整个心理学。(E. G. 波林,1982:369)

冯特所谓的实验不过是一种规范的对"直接经验"的"内省"而已。至于其后他的英美弟子将统计、测量和真正意义上的实验用于教育、教学和心理研究,那是另一回事情。

在19世纪末20世纪初,发生在欧美的不同教育观和教育研究方法论,纷纭复杂,概括地说存在所谓"科学主义"和"人文主义"两大致思方向。但是"科学主义"与"人文主义"之间的对立,与"人文精神"与"科学精神"的统一并不矛盾。可以想见,哪一个思想家能绝然地无视人的理性的作用和科学技术给人们带来的物质福利?又有哪个思想家能否定人和人性的价值而去努力于消灭人和人性的事业?假如把思想家的思想观点理解为这样非此即彼的两个极端,那是对思想理论的一种简单化、表面化解读。无论"科学主义"还是"人文主义"都致力于最终目的"让工作更有效"、"让人更好地活着",这是不可否认的事实。就是从教育研究目的上来说,体现着各种思想各种流派的统一性。不同流派和不同思想家之间的论争,主要出在对"更好地活着""更有效地工作"有关的人生观和价值观上的差别、对研究对象和研究方法上选择的不同。所以,一个流派或者思想家属于科学主义者,但是有人文精神,抑或属于人文主义者,但是有科学精神,这都是很正常的。因为"科学精神"与"人文精神"这两个词汇中的"精神"不是同一个意思,前者更多的是指一种认识或者研究的规范性,后者更多的时候是指一种人生理想和追求。认识的规范与人生理想的追求都是值得提倡的,二者不是矛盾的。

“人文主义”与“科学主义”在现代的理论话语中已经离开了它们产生时的相对于历史背景的合理性，而被作为贬义词用。当说一个思想家是“人文主义者”时，带有说他缺乏科学精神的意味，是指他关注非理性，研究缺乏科学规范，反对实证科学；当说一个人是“科学主义者”时，带有说他缺乏人文精神的意味，说他忘记了人生的目标和价值，或者虽然承认人生问题和价值问题，但是在研究方法上推崇客观实证。其实，用科学主义和人文主义来划分思想流派和思想家，带有很大的勉强性，这就是很多思想家反对把自己归于某种派别的原因。撇开人生目标和学术活动的最终目的问题，仅仅看研究对象和研究方法之间的关系就相当复杂，如承认不承认文化和非理性问题为研究的对象？可否用理性形式把握非理性的内容？是“科学主义”还是“人文主义”，既可以用前一个问题的回答作为标准来划分，也可以用对后一个问题的回答来区别，还可以用两个问题的综合回答来归类。对同一个流派或者思想家按照不同标准可以划分到不同的“主义”里面去。如果列一个表格，其纵栏列出如下项目：是否认为普遍的规律（或者科学真理）是人生的最高追求也是研究的最终目的、是否承认文化问题和非理性问题属于研究的对象、是否采用实证方法和客观主义的态度等；横栏列出不同的流派或者不同的思想家。根据这些流派和思想家的思想观点和理论方法来判定他们的思想属于“科学主义”还是“人文主义”。这样就会发现极端的、典型的“科学主义”或“人文主义”几乎是不存在的。往往是同一个流派或思想家在某一方面具有“人文主义”特点，而在另一方面却具有“科学主义”特点。更为复杂的是，在一个问题的解决上属于“科学主义”，而在另一个问题上却属于“人文主义”。“主义”是一种对思想主张按照某个方式的概括，而问题或者思想观点是具体的，任何概括只能反映部分具体，而不可能囊括全部具体的丰富性。这或许也是胡适“多研究问题少谈主义”倡议提出的原因之一。做这样的分析，不是要否定“科学主义”和“人文主义”概念存在的价值，而是要说明二者划分的相对性，明确意识到这种划分可以是存在多种标准多种视角的。任何一个思想家的研究都是处在一定社会历史条件下的，是针对某个现实的理论问题或者实践问题而展开。无论理论问题还是实践问题，都是有社会历史制约性的；无论是问题的提出，还是研究过程中对已有理论的批判选择，采取的价值观点、方法论都要受到社会的制约和实践需要的制约。所以不能只是在思想逻辑发展范围内去考虑某种思想流派和思想家的思想来源，简单地分派划系。

正是因为这样，笔者不同意这样一个观点：19 世纪末 20 世纪初，由于德国赫尔巴特理论的局限，面对新社会秩序人们普遍感到不满。于是人们不约而同地开展了对传统教育学的超越，追求教育研究的科学化。这种观

点还认为，德国拉伊和梅伊曼是“受法国实证主义思潮和德国科学心理学的影响”而信奉“科学主义”，创建了“实验教育学”。实际情况是，“科学主义”与“人文主义”，从任何一个角度看，都是同时并存，不同的只是在不同地区不同时期它们所处的地位不同。“科学主义”与“人文主义”在时间上存在一个消长交替的现象，在不同地域或者民族存在一个长短互补现象。这种时间上的消长和地域上的互补，主要的不是一个逻辑范围内思想流派之间的相互影响，而是根置于社会历史条件和相应的实践活动。即使思想逻辑范围内的批判继承关系，也需要通过社会历史条件制约下的实践选择来说明。正如马克思、恩格斯所说：

> 思想、观念、意识的生产最初是直接与人们的物质活动，与人们的物质交往，与现实生活的语言交织在一起的。人们的想象、思维、精神交往在这里还是人们物质行动的直接产物。表现在某一民族的政治、法律、道德、宗教、形而上学等的语言中的精神生产也是这样。人们是自己的观念、思想等等的生产者，但这里所说的人们是现实的、从事活动的人们，他们受自己的生产力和与之相适应的交往的一定发展（直到交往的最遥远的形态）所制约。意识在任何时候都只能是被意识到了的存在，而人们的存在就是他们的现实生活过程。（马克思、恩格斯，1972：30）

任何研究者都是在接受已有思想观点或方法理论并加以改造的基础上形成自己的观点，而这种接受和改造就是建立在自己经验基础上的选择和理解。任何一个研究者不是先成为一个“科学主义者”或者“人文主义者”才开始自己的实践和研究的，而是通过实践或者研究才成为一个“科学主义者”或者“人文主义者”。而现实的实践和研究虽然局部看来要受到某种“主义”的价值观或者方法论的影响，但是从实践和研究过程的本性来说它有着自己内在的规定性，它要受到社会历史条件的制约。思想理论之间的批判继承，实际是主体在一定社会历史条件下根据实践活动的需要的一种选择，观念没有自己的运动，运动着的只能是历史主体的实践活动。实践是具体的、历史的，因而是丰富的，在实践需要基础上对既有理论的关系是多方面的。即使那种专门以思想观点或者理论体系为对象的批判或者研究，其评判标准也有其现实依据。

“科学主义”和“人文主义”在时间上的消长，指的是在一个地域或者民族的不同历史时期，两种思潮地位上的主导与边缘的交替更换现象。如果根据某个方面将现代西方教育流派诸如进步主义、改造主义、要素主义、永恒主义、分析哲学、存在主义、后现代主义等归于“科学主义”或者“人文主义”的话，那么两种思想倾向在时间上地位的交替更是明显的。思想倾向成为主导的实现机制，只能从社会历史条件和教育实践中得到说明。受

社会历史条件的制约，一定时期，某种思想倾向成为指导实践或研究的思想观点和方法理论基础，但实践或研究的过程不可能完全受这种主导思想理论的约束，因为实践或研究是具体的、历史的存在过程。在实践或研究的实际过程中，作为主导的理论会来自两个方面的评价和批判，一个是体系内部的批判，一个是体系外部的批判。

主导理论体系外部的批判，是指那种处于"边缘"地位的"科学主义"或者"人文主义"思潮。它由于社会历史条件的制约而处于"边缘"地位，但是并不是不存在了。这种处于"边缘"的思潮对现实实践和理论的批判又可以分为两个方面：一个是代表过时的、已被既往实践或研究证明是过时的、具有社会历史局限性的僵化的理论体系的批判，它代表一种保守甚至倒退倾向；另一个则是具有这种过时理论某些明显特征的对过时理论的"否定之否定"理论体系的批判，这种批判是"扬弃"了两个实践或者研究过程基础上的思想理论，它预示着新的实践或研究及理论发展的方向。

主导理论体系内部的批判，是这种主导思想观点或者方法理论的持有者——实践主体或研究主体在实践或研究的过程中，通过直接经验而对主导思想理论的批判。通过这种批判也形成了一种具有主导理论某些特点的新的理论体系。

这样，在新的实践或研究开始时，就有两种已经过时的理论和两种新理论在新的实践或研究中发生碰撞、斗争，都试图成为现实实践或者研究的理论基础或方法论指导。两种失去了社会历史现实性并被实践证明有着巨大局限性的理论体系，不可能再成为新的实践或者研究的主导理论，尽管它们可能还蠢蠢蠕动，尤其是刚失去主导地位的那种理论体系，它还要参与到对新的主导理论的批判中去，但是它们已经失去了社会历史现实性基础和指导实践或研究活动的合理性根据。两种新的理论倾向哪个作为新的主导理论，就要进行较量，就会出现纷争的局面，表现为有着"科学主义"和"人文主义"倾向的各种流派的纷争。

在实践或研究过程中，主导理论体系内部批判而形成的理论，带有曾经作为主导理论的特征和思想倾向，加上任何实践结果或研究结论都不能实现主导理论的预想（这在教育实践和教育研究中更为常见），所以这种内部批判基础上形成的新理论往往难以成为新的实践和研究的主导思想，而被置于新历史条件下的边缘地位。从"科学主义"与"人文主义"两种思潮实际的消长过程中可以看到三点：其一，两种思潮是任何时期都同时并存的，并且各有新旧两个体系，两个旧有体系也是有着不同的社会历史基础，并且在新的历史条件下，刚失去主导地位的旧的理论体系还要参与新社会历史条件下的实践和研究，但是，不可能再成为主导思想观点和方法理论；其二，两种新的理论体系有着同样的形成基础，必然有着一些共性成分；其

三，由于旧有主导理论内部批判获得的理论体系带有一些旧有理论的特征，并受旧有主导理论理想的破产的影响，在成为新的主导理论的竞争中处于弱势地位，但是这正预示着，它将通过新的历史条件下的发展，而成为将来新时期的主导理论。正是因为这样，所以无论“科学主义”还是“人文主义”都有周期性的兴衰，这种周期性不是简单重复；也正是由于这样，在“科学主义”和“人文主义”两种思潮的对立中，存在“我中有你”和“你中有我”的相互包容现象。

“科学主义”和“人文主义”在地域或者民族之间的互补，指的是地域之间的交流和借鉴。每一个民族，由于其独特的天地系统以及已有发展的历史，都形成一种具有历史特点和现实基础的独特文化。通常说英美具有“科学主义”传统，德国具有“人文主义”传统，应该说这样的概括有其合理性，但是，不能以为某个地域或者民族的传统就排斥与它同时并存的带有另一种传统特征的东西。不同民族和地域之间的文化交流建立在人类及其文化具有很大普遍共性的基础上。具有“科学主义”传统的民族和地域可以排斥“人文主义”思想，也可以吸收“人文主义”思想；反过来，对于具有“人文主义”思想的民族和国家也是一样。这种不同传统之间的交流和排斥可以是无意识中进行的，也可以是一种有意识的选择。

客观地探索发生在欧美不同民族或者地域之间的“科学主义”与“人文主义”的交流，以来说明不同地域之间两种思想倾向互补的情况，在方法论上就是客观主义的“隔岸观火”，难以理解两种思潮的冲撞过程的复杂情况。这里不妨以我国20世纪初曾经历过的“科学主义”与“人文主义”的冲撞和结合来体会。科学主义的观念对中国发生影响，最初是表现在用进化论来解释历史观方面。达尔文的进化论思想被严复、梁启超等人介绍进来以后，中国形成了一种用进化论解释历史发展的观点，打破了长期存在的历史循环的观念。章太炎、梁启超虽然早年坚信进化论，后来却成为对“科学主义”批判的肇始者。章太炎最早提出，进化论的观念用于解释自然、知识是可取的，而用以解释社会和道德则值得怀疑：

> 进化之所以为进化者，非由一方直进，而必由双方并进，专举一方，惟言知识进化可尔。若以道德言，则善亦进化，恶亦进化；若以生计言，则乐亦进化，苦亦进化。双方并进，如影之随形，如罔两之逐影，非有他也。（章太炎，1985：386）

1923年爆发“科玄论战”的逻辑上的背景，是到“五四”时期，以胡适为代表的科学主义思潮发展到了高潮，在方法论方面，胡适等人高喊着“拿证据来”的口号，主张用科学的、实证的原则来检验一切和衡量一切。思想过于激进，因此招致了梁漱溟为代表的新儒学派的“人文主义”的批评。而在这个中国现代哲学史上的科学主义与人文主义两种思潮对垒形成以前，早

就存在着近代以来好学深思的中国知识分子普遍具有的被王国维称作"可信"与"可爱"的困惑。任何思想家都不会在"可爱"与"可信"之间简单地做出非此即彼的选择,他们总是倾向于由一方面出发去统一另一方面。所以问题的实质即在于:是由"可爱者"推出"可信者"呢,还是由"可信者"推出"可爱者"? 这种真与善之间的矛盾和张力及哲学家们对此所做出的不同的(乃至相反的)说明和回答,就构成了科学主义和人文主义思潮的相互冲突和对立。(郑家栋,1997:170-173)由此可见,思潮和传统在不同地域之间的互相取长补短都有着本民族地域内在的基础和社会历史背景。同时也与上述同一个民族地域的思潮文化在时间上的消长有着密切联系。从这里也可以说明,对历史文化的分析也存在着一个方法论上的时间与空间的统一问题。尽管中西的"人文"概念存有差异,但是从方法论的角度是可以比拟的,因为我们关心的是两种思潮冲撞交流的形式方面,而不是具体内容方面。

在对"科学主义"与"人文主义"之间这样一种时间上的消长和不同民族或者地域上的互补关系认识的基础上,就可以看到那种所谓 19 世纪末 20 世纪初是"科学主义"一统天下的说法是简单的概括。由于美国经济发达、科技水平高,往来于美国的学者多,所以译介美国当代教育思想流派者众。以美国教育学为教育学的楷模,以美国教育研究的状况来概括世界教育研究的水平和方法论模式,其实是存在片面性的,是一种文化偏见。教育作为人类社会的基本文化组成部分和传播文化的手段,其存在有普遍性又有民族性,各个进入现代化进程中的民族无不重视教育、重视教育研究,仅以某几个发达国家的教育学发展状况来说明教育研究的水平和教育研究的模式,实际带有一种唯科学主义的选择倾向。

表面看来,德国拉伊和梅伊曼的"实验教育学"是世界范围内教育研究科学化的开端,从此教育学的科学化传到美国,与本来就有科学主义传统的美国教育理论结合起来,加强了科学的实证研究倾向,然后美国的教育学实证化倾向又转而加强了欧洲包括德国的科学化。其实,事情并不是这样简单。就是在美国,在 19 世纪末和 20 世纪初,由于科学技术发展、现代大工业的发展和现代资本主义制度本身的矛盾,"人文主义"思潮也是作为不可忽视的力量存在着,并反映到教育和教育研究上,在研究方法论上存在着科学主义实证方法与人文主义方法论的争论。1910 年,将由杜威等人组织的"赫尔巴特研究会"基础上成立的"全美教育科学研究协会"改名字为"全美教育研究协会",去掉了"科学"二字,正是反映了对自然科学方法在教育研究中运用的局限的一种共识。19 世纪末的德国,"实验教育学"的诞生主要的原因是德国独特的社会历史条件的转变造成,这些历史条件主要包括:民族主义的发展、教育民主与教育普及的发展、世界范围内科学

技术的发展对德国教育和教育学的冲击。

德国哲学家、教育史学家弗·泡尔生(Friedrich Paulsen,1846-1908)关于德国19世纪的主要教育倾向和一般情况的描述,有助于弄清德国作为科学教育楷模和现代人文主义教育思想发祥地的社会背景。弗·泡尔生在其《德国教育史》中认为,在19世纪开始时,德国人的精神生活深受当时盛行的导源于卢梭的自然主义的浪漫主义思潮的影响。

浪漫主义运动与启蒙运动恰是互补的两个极端。启蒙运动是文艺复兴以来全部文化思想的最终产物,它以纯粹理性主义为基础,绝对相信"理性",认为提高人类生活水平的唯一手段是理性与科学。浪漫主义与此相反,是反理智的,它的特点之一是倾向于非理性。在精神生活上,它对于非理性方面的情感、情绪、幻想和想象给予很高的评价,以此来反对过分强调理智的思潮。浪漫主义不在有意识的创造活动中去寻求创造的生命力,却在潜在于人的内心深处的本能中去寻找。所以浪漫主义与启蒙运动鄙视中世纪不同,浪漫主义热爱和欣赏中世纪。以浪漫主义哲学家舍林(Friedrich Wilhelm Joseph von Shelling 1775-1854)和叔本华(Arthur schopenhauer 1788-1860)为代表,他们推翻了以前被视为一切科学典范的数学和物理学的统治,而确立了以探索生存奥秘来解释"自然"为目标的形而上学。他们在所谓的"意志"中,即在那种无意识和无理智的天赋本能的"意志"中,发现一切"真实"的实质,而"观念作用"和"理解能力"则是由"意志"逐渐发展出来的,因而属于第二义的。法国大革命的失败助长了浪漫主义哲学的倾向。法国大革命遭到人类的无理性的和历史性的力量的挫折。"这些无理性的和历史性的力量在以往曾经遭到打击,但不久又重新恢复起来,终于战胜了理智;理智遂显示出没有建立人类社会新秩序的能力,并使人们回复到建筑在习惯风俗和历史发展基础上的旧的生活方式。"(弗·泡尔生,1986:116)

这种历史本身使人们产生了一种理解:人并不是旧时定义所肯定的"理性动物",也不是在逻辑上和理性上足以自傲的生物,而只不过是历史环境所形成的人,即按照种族经验所体现的"普遍理智"而生活的人。在这样的理解下,坚信历史的价值就形成为19世纪人们在思想感情方面所独具的特点。一切事物的合理性,都被看作是事物本身的历史发展的结果。在历史学家看来,在法律和习惯以及在语言和宗教中,内在的逻各斯(logos)无处不是显然存在的。所以历史学家认为,主观地探索或者研究如何从外部促使历史生活的一切形式合理化,是没有必要的。现实本身就是理性的,不仅受"客观逻辑规律"支配的物质世界是如此,而且那按照"进化论"(进化目的是有理性的)发展的有机生命,以及显示出有"客观理性"(即"自我意识理性"成了"客观理性"的支柱)的历史,也都不例外。"历史

派的法理学家和思辨哲学家在这一点上的见解是一致的，这种思想已经复兴了，最近以马克思主义和达尔文主义的形式行动起来，他们的行动，从历史的理论上讲，不是没有根据的。……这种认为历史本身含有理性的信念，引起了人们对历史研究的兴趣与爱好。”（弗・泡尔生，1986：116）

17、18世纪的理性主义者把历史看作是一堆偶然发生的事件，“绝大部分是由愚昧和野蛮造成的事件”，而且各个事件之间没有任何内在意义和联系的时期，人们把历史研究只是看作猎奇的资料。19世纪则不同了，既然认识到历史发展本身是“有理性”的，史学便变成了科学，不仅引起了哲学家们的关注，而且很快地促使人们积极学习史学，以致史学研究和探讨蔚为19世纪的独特风气。在这样一个时期，一种新的历史观形成了。“到此时，人类的眼睛终于睁开了，看到了历史生命的无穷变化；那种正确鉴别每一历史时期的特点的努力乃成为史学家热情探索的主要目标。”（弗・泡尔生，1986：117）

这种历史观的范围后来不断扩大，人文科学的学术性质在这种影响下不断演变，在人文科学的教学上也发生了采用历史研究取代教条主义教学方法的转变。在弗・泡尔生关于德国19世纪教育的历史描述和分析中，看不到被后来一些教育论著所渲染的关于赫尔巴特传统教育学的影响和后来对其反动的激烈动荡局面，也没有关于拉伊和梅伊曼“实验教育学”的伟大历史意义的描述。根据泡尔生的描述，19世纪德国的中后期，“人们掀起伟大的政治运动便促成了立宪政府的建立”，“‘第四等级’的兴起”，“大都市和大工业资本主义企业的迅速发展，导致庞大的劳动无产阶级队伍”，反教会的理性主义思潮以及和这种思潮相伴随的唯物主义世界观在首先取得了大部分有教养阶级的拥护之后，到此时已广泛流传于群众之中，奢谈精神一体、宗教信仰一体的思想完全不见，宗教世界观与科学知识可以协调起来的思想虽然存在但是已经难以成为思想界中的真实力量，由于民族主义倾向严重而导致的人们对传统德国文化的抵制，这些都应该是19世纪末，重视科技教育、重视科学方法的历史背景。唯独泡尔生没有论述“实验教育学”及其影响。流行的教育学中对实验教育学及其方法论的重视，与英美对德国科学文化的介绍分不开，其实是一种科学主义视角看德国19世纪末教育和教育研究的结果。实际上一直到20世纪初，德国的重视古典人文学科研究和教育的状况仍在持续，数学、自然科学的学习和研究本来就不是以排斥人文学科的学习和研究为动力发展起来的。就拉伊和梅伊曼的“实验教育学”来说，它所主张的是要运用实证的科学方法来研究教育，反对原来那种建立在经验、直观或者哲学思辨基础上的教育学。无论从研究内容来看，还是从研究目的来看，都与人文科学方法论所主张的不相矛盾。就是在具体研究方法上存在的差别，也是需要分析的，因为

“实验教育学”与人文科学的教育学在方法上都反对那种理性思辨，只是反对的角度不同；在是否要用实证方法上，也不能决然地说文化学派就反对实证方法，而是要将二者主张的研究对象的侧重点与研究方法上的关系综合起来看。

E. G. 波林在其《实验心理学史》中认为，赫尔巴特虽然否认心理实验的可能，但是其心理学研究对于其后的实验心理学也有一定贡献。赫尔巴特认为心理学研究可以用数学方法但是却不是实验科学，心理学是科学，但是心理学不排除哲学方法，心理学的基础包括经验、数学和形而上学。赫尔巴特认为：心理学是经验的，因为它以经验为基础，所以它的研究方法不是实验而是观察；心理学为形而上学的，心理学之所以区别于物理学就是因为它有形而上学性质；心理学是数学的，这也是心理学与物理学的一个区别，物理学用计算法和实验法，而心理学只用计算法；心理学是非分析的，因为心灵是统一的，不能分为部分。心理学不是实验的，这是康德的提出的见解，被赫尔巴特所肯定，这内中有着深刻的思想。对精神、心理现象做一种近代理性主义那样的客观分析是存在问题的，所以在否定赫尔巴特这种反对心理实验的观点时，应该谨慎。即使被人们认为是实验心理学创始人的冯特也没有否认形而上学在心理学研究中的价值：“其实，心理学家和形而上学打交道的次数至多超出了他们的意料之外。”（E. G. 波林，1982：293）

正是从赫尔巴特这里开始，心理学的研究以及以心理学为基础的研究分为赫尔巴特学派的人种学研究和费希纳、冯特的实验心理学以及以其为基础的“实验教育学”。是时代的要求、英美的科学主义传统和赫尔巴特理论本身的特点共同构成了科学实证方法和实验法的教育研究范式被重视，而文化教育学和人文科学方法论被误作为思辨哲学的东西被忽视。而事实上，文化教育学也是反对传统理性思辨的，从狄尔泰哲学思维中一直试图解决的“历史意识”与“哲学意识”之间的张力问题就可以看出。

把人文科学方法看作是实证方法的对立面乃是一个错误，人文科学方法论与实验主义反对的都是单一的理性思辨，只不过二者的致思方向和研究旨趣不同而已。所以，“实验教育学”的出现却不是德国人文科学方法论的死亡，正相反，它以对传统人文主义和人文科学方法论的“否定之否定”的面貌出现，并深刻地影响了教育。狄尔泰的“生命哲学”以及斯普朗格和李特在狄尔泰哲学基础上形成的《文化教育学》的诞生就可以说明这个问题。拉伊和梅伊曼的“实验教育学”不是反对德国人文主义传统的，而是与狄尔泰的“精神科学教育学”有着共同的批判对象，即赫尔巴特的思辨教育学，只不过二者的思想观点和方法论代表着不同的方向。“实验教育学派”适应了19世纪末科学迅速发展和德国社会发展

对发展科学技术的需要，适应了新的技术手段和实证研究方法运用于教育研究较传统教育学思辨方法的优越性为人们喜闻乐见这样的形势，因此暂时居于优势地位。而到了20世纪20年代以后，建立在狄尔泰"精神科学教育学"基础上的"文化教育学"则"出类拔萃，波澜壮阔，几有压倒一切之势"（卓播英，1973:91）。

参考文献

[1] 马克思，恩格斯. 费尔巴哈[A]//马克思恩格斯选集(第1卷)[M]. 北京：人民出版社，1972.

[2] 卓播英. 现代西洋教育史[M]. 台北：台湾幼狮文化事业公司，1973.

[3] [美]E. G. 波林. 实验心理学史[M]. 高觉敷，译. 北京：商务印书馆，1982.

[4] 恩格斯. 自然辩证法[M]. 于光远，等，译. 北京：人民出版社，1984.

[5] 夏基松. 孔德[A]//侯鸿勋，等. 西方著名哲学家评传(第7卷)[C]. 济南：山东人民出版社，1985.

[6] 章太炎. 俱分进化论[A]//章太炎全集(第4卷)[C]. 上海：上海人民出版社，1985.

[7] [德]弗·泡尔生. 德国教育史[M]. 滕大春，译. 银川：宁夏人民出版社，1986.

[8] 郑家栋. 当代新儒学史论[M]. 南宁：广西教育出版社，1997.

7 教育研究的人文科学方法论思考

方法论是一定观点指导下对特定对象的认识和改造的基本原则或根本方法。哲学上说“世界观就是方法论”，具体到一定研究领域中，方法论与对研究对象的总的看法也是一致的：对研究对象性质的认识，影响着对其研究采取的方法论；采取的研究方法论不同，对同一对象性质的认识和形成的研究结论也会不同。受主导意识形态和教条主义的影响，前苏联学术理论体系中，在肯定辩证唯物主义和历史唯物主义是“科学的世界观和方法论”的同时，否定了其他哲学流派的世界观和方法论存在的合理性，也否定了具体科学的方法论的存在。这种哲学上的倾向阻碍了众多学科领域方法论的探讨。在我国，从20世纪50年代开始，受苏联的主导哲学方法论观的影响，也少有对具体研究方法论的关心。似乎有了马克思主义的哲学方法论（且不说这种哲学观中存在的对马克思主义的严重曲解）就解决了一切问题，其他学科最多存在的是具体的研究方法的不同，方法论则应当是一致的。这种教条主义倾向导致了我国理论界方法论意识薄弱，在具体科学研究领域中只讲方法不讲方法论，实际存在于研究过程中的方法论变成了“无意识”的东西。例如，在教育学和心理学研究领域，时至今日不知方法和方法论区别的现象普遍存在，在大量的《教育科学研究方法》或者《教育与心理研究方法》教材和专著中，没有方法论的讨论。甚至有的文献中，将方法与方法论混同，最多是将方法论看作是关于研究方法的适用性和价值的讨论，没有与知识观统一的方法论概念。对流行文献中存在的对“方法论”理解的混乱，已有学者做了归类分析（叶澜，1999）。在引进的一些关于教育研究方法的文献中出现了关于教育研究“方法论”的概念，但是这些所谓的“方法论”并不是真正的方法论，而仍然是关于方法和研究模式的特点和适用范围的讨论。如美国W.维尔斯曼的《教育研究方法导论》，在“一般方法论”条目下的副标题是“定性研究与定量研究”。即使这样一点稍微触及“方法论”的关于研究的一般模式的讨论却引起了教育研究方法研究领域的人们的极大关注，颇感新异，于是将其翻译介绍，撰文讨论，编入文集等。在我国，最早具有体系性的教育研究方法论的论著应该是1990年由四川教育出版社出版的张诗亚等所著的《教育科学学初探：教育科学的反思》，然后是1999年浙江教育出版社出版的瞿葆奎等主编的论

文集《元教育学研究》和1999年上海教育出版社出版的叶澜的《教育研究方法论初探》。但是这些著作的出版,并没有引起对教育研究方法论的进一步专题讨论。所以我非常赞同这样一种看法:我国教育研究中存在着方法论意识薄弱、模糊及对方法论缺乏研究的弊病(叶澜:1999:前言)。由此,有了对教育研究方法论做专门学习、研究的意向。

方法论意识薄弱或者否认方法论存在的必要,并不说明方法论是否实际存在以及是否有价值。在当代那些强调实证的研究中,人们似乎认为只有忽视哲学或者侮辱了哲学,才能从哲学的束缚中解放出来。但是因为他们离开了思维便不能前进一步,无论意识到还是意识不到,要进行思维,思维规定就是必要的。所以在实际的研究中,无论意识到还是意识不到,人们仍有一种哲学基础或者方法论前提。并且他们的这种方法论前提往往是建立在杂凑的甚至是错误的哲学知识之上的。无视或者摆脱方法论的结果,却是做了方法论的奴隶,甚至是做了低劣的或者杂乱无章的方法论的奴隶。

长期以来,在人文、社会科学研究的方法论前提上,存在着严重的自然科学方法论倾向,即唯科学主义倾向。唯科学主义思维方式是一种实体思维,它突出表现为,把自然科学中的因果性原则和价值中立原则(也称作客观性原则)强加于一切科学研究,作为一切科学都必须遵循的准则和公理。自然科学的思维方式起源于古希腊的实体还原论哲学,在认识论上的表现就是理智主义、逻辑主义和基础主义。从先苏格拉底时期的希腊开始,人们就追求"多中求一",以便把握和说明变化多端的外在世界。作为一种逻辑方法,它是人类理性的一种表现,是因果思维和近代科学方法的重要思想来源。但是这种思维方法在哲学上被极端化了、形而上学化了,以致出现了三种密切相关的思维定势:其一,认为任何研究对象是"自在"的,思维者或研究者应当"客观地"(无价值取向及不受人的感官属性局限)对待认识对象;其二,认为一般的、普遍的就是重要的、不可变易的、本质的,而把具体的、特殊的看作非本质的、次要的、偶然的、可有可无的、无意义的;其三,认为复杂的事物是由简单的事物发展而来,或者由简单事物构成,所以可以用简单来说明复杂,把握了"实体"、"本原"、"一般"也就把握了包括人生在内的整个宇宙。

这种理智主义自古希腊开始,经法国的理性启蒙(从方法论的角度看,甚至在中世纪神学和经院哲学中,也存在着明显的实体还原的倾向,虽然是反理性的),到黑格尔的思辨哲学,体现为一种占主导地位的西方理智文化。它孕育了西方科学,并且为科学摆脱巫术、神话和宗教作出了贡献。但是,西方科学只是包括因果理性方法在内的科学方法和科学实践的胜利,而不是这种实体还原论和理智主义方法论的直接结果。但是,自然科

学借助于实体还原、因果分析、客观化、数量化的一系列方法带来的自身发展及其给人类带来的巨大福利，致使人们将自然科学知识与方法凌驾于一切之上，神化自然科学知识和方法达到了“科学崇拜”的地步，并且企图一劳永逸地为政治、法律、道德、教育、文学、艺术等人文、社会问题的思考设定条件。由此，近代唯科学主义方法论在有意或无意运用中泛滥。

早在笛卡尔时代，就有与笛卡尔比肩的哲学家帕斯卡尔批评理性主义对科学的偏心和对人生的忽视，并且认为心灵有自己的、理智所不能把握的思维方式；18 世纪，又有意大利哲学家 G. B. 维柯向笛卡尔主义展开挑战，提出了适用于人类所创造的历史的想象科学方法论。但是，真正对唯科学主义批判、反思主流的形成，是 19 世纪末 20 世纪初在西方文化哲学中开始的。尤其是在德国，受英美实证主义传统影响较少，作为对黑格尔理智主义的反动，以唯意志主义哲学为基础，德国的人文科学家特别是历史学家在与自然科学相对立的意义上提出了人文科学方法论的问题。与受实证主义影响较深因而只承认自然科学并用自然科学来规范社会科学、排斥人文研究的英美学者相反，德国研究者的“科学”概念较为宽泛，对他们来说，“科学”不仅是关于事实的描述和对存在于自然事物间规律性关系的反映。从史学家罗伊的历史释义学开始，文德尔班的“历史科学”概念、李凯尔特的历史的文化科学方法论、狄尔泰学派的精神科学方法论，都是人文科学方法论的最初表达。受新康德主义和狄尔泰学派深刻影响的胡塞尔的现象学、海德格尔的基础本体论（或存在主义）以及加达默尔的哲学解释学都进一步发展了人文科学方法论，并通过他们自己的研究示范将其体系化。

自 20 世纪 60 年代以来，英美的实证主义阵营内部在关于社会或者人的行为研究上出现了“物极必反”现象，产生了反传统的新维特根斯坦主义。新维特根斯坦主义从人的行为的有意义、有目的的特性出发，断定社会科学的逻辑形式必然与自然科学有着相当大的差异。他们认为，在研究人的行为时，不得不依据行为者力求实现的目的来把握行为的意义，这就决定了社会科学并非像自然科学那样必须寻找规律，也不必涉及因果分析。他们甚至断言，根本不存在关于人的行为的规律，因果分析在社会科学中根本不起作用，研究社会现象或者人的行为只能采用“理解”的方法，而不是像自然科学那样进行“说明”。

但是，无论德国的人文科学家还是英美的新维特根斯坦的人文科学方法论都表现出一个明显的缺陷，即混淆人文现象与社会现象，在对“人事”的研究上，实际否定了社会科学的存在。德国的人文化的“科学”观念妨碍了他们对社会科学的逻辑地位做出正确的理解，只能在现成的意义上接受近代式的或者实证主义的社会科学概念。因此他们往往把英美人所说的

社会科学归入自然科学。而英美的新维特根斯坦主义则是站在人文科学的角度来批判传统的社会科学观，将社会科学逐入人文科学的领地。这两个流派出现这种新片面性的症结在于，没有区分人文现象与社会现象，因此不能区分人文科学与社会科学。正是这样，西方的人文科学观实际是一种人本主义思想倾向，带有反社会与反科学（在研究或者处理社会问题时）的倾向。

马克思主义则是一种社会本位的理论体系，尽管近年来有大量研究证明，马克思主义没有忽视人，而是真正科学的关于人的学问。马克思主义是正确的，但它是以社会本位的视角及其规约的方法体系为基础形成的社会科学理论。它的正确性并不能排斥以其他的视角及其规约的理论体系为基础形成的理论体系的正确性。所以，说科学主义与人文主义（或人本主义）之争是20世纪思想的主流或特征是不恰当的，20世纪应当是马克思主义、科学主义和人本主义三足鼎立的世纪。

由于历史传统、政治经济及其决定的主导意识形态、科学技术和教育理论与实践自身发展等原因，在20世纪我国教育发展史上，上述马克思主义、科学主义、人本主义的方法论对教育及其研究均有影响，只是存在此消彼长的状况。仅就20世纪70年代末80年代初我国教育科学恢复以来看，还仍然存在着这样的状况。毋庸讳言，由于我国摆脱物质上穷困的迫切心态，西方在自然科学发展中的领先地位被看作了西方文化具有优越的“合理性”。我们无意识间同其他相对落后的西方发达国家以外的世界一起，纷纷效尤西方的科学化和技术化的过程，将西方科学文明看作是世界主要文明类型中占优势的文明类型，以至于把当代称作是“科学的时代”、“技术的时代”。在教育实践和教育研究中“自然科学化”的唯科学主义占了优势。1986年的“方法热”及其以后，“社会科学与自然科学结合”、“用自然科学改造社会科学”成了时髦。好像教育研究中没有数字、没有公式、没有实验等实证方法或者手段就不是教育研究了。同时，教条主义的马克思主义借助于主导意识形态的外壳也侵入教育研究。教育是调节“社会与人”的关系的主要手段之一，站在社会的角度看教育，与站在个人的角度看教育，本来是以不同的方法论为基础的，可以形成并行不悖的两种话语体系，即“社会本位的教育理论”和“人本位的教育理论”。但是我们却喊着既反对“人本位”也反对“社会本位”的口号，貌似公平地以一种国家主义的理论体系否定了将教育现象作为人文现象来研究的合理地位。这实际上也是一种“唯科学主义”的思想倾向。诸如“教育本质论”、“教育功能论”、“教育目的论”、“教育的民族性”、“教育学的体系”、“教育学的逻辑起点”等问题的讨论中，科学主义和国家主义的方法论始终困扰着研究者的思路。

20 世纪 90 年代初以来，哲学领域、文学艺术领域中关于“人文精神”与“人文科学”的讨论对教育及教育研究有所影响，“素质教育”理论与实践的哲学基础就是其重要表现。在有限的关于教育研究方法论的文献中，清楚地将教育研究分为社会科学研究和人文科学研究尚无尝试。尤其是系统的教育研究的人文科学方法论尚没有形成。这种状况呼唤着对教育研究的人文科学方法论的思考。

人文科学研究的问题属于价值问题，因为这些问题本身在构成上就带着研究者的主观赋予的成分。用对象性思维来说，人文科学研究的对象不完全外在于研究者的主体性。“历史的研究者同时应该是历史的创造者”，这是人文科学对文化现象研究的一个普遍适用的方法。把教育看作一种文化现象，而不是一种客观外在于人和人类的“客观存在”，这是转变教育研究观的一个根本问题所在。文化乃是人的主体性的外化，从产生和存在的角度看，文化的产生需要一定的条件，文化的存在需要一定的物质载体，这是符合历史唯物主义“社会存在决定着社会意识”的基本原理的。作为主体的人，总是在一定的社会条件下，运用已经存在的物质文明和精神文明，发挥自己的主观能动性去创造文化、发展文化，而新的文化总是与已有文化以一定的物质形式存在着。从文化分为器物层面、制度层面和精神层面来说，文化的产生、存在和发展是“由外而内”的，是从物质层面到制度层面再到精神层面。因此，流行的教育学著作或者教材中，关于社会与教育的关系的表述，通常都是“社会生产力制约教育、政治经济制度决定教育，反过来，教育对生产力和政治经济制度又有巨大反作用”。但是，教育的社会物质条件和物质载体不是教育本身，不是教育的器物层面，只有社会物质条件经过一定的社会制度的转换，才能将其中的一部分转变为教育的器物层面的要素。因此，社会生产力与教育之间的关系，不是一种直接的关系，那种认为社会物质条件优越，教育发展水平自然而然高的观点显然是简单化的。从这里可以看到教育的器物层面的“人为性”，这种“人为性”来自于经济基础之上的政治经济制度。政治经济制度体现着制度制定者和执政者的意志，这些政治经济制度还不是教育的制度层面，还是教育之外的社会条件的一部分。社会政治经济制度不能直接转化为教育的制度层面，教育的制度层面仍然既反映社会生产力水平又反映社会政治经济制度，同时又要受制约于教育的器物层面，遵循教育自身的规律（包括教育者和受教育者的身心规律）并与其他文化要素相互作用。但是无论如何，教育的制度层面还是直接体现了社会的政治经济制度，甚至是社会政治经济制度的一个组成部分。作为精神层面的教育，构成就极其复杂了，教育观、教育教学思想、教育目的、教育内容、教育方法等都是教育的精神层面的内容。教育的精神层面是对社会存在的反映，体现着社会意识的影响，本身

又是社会意识的组成部分。

但是,教育作为一种文化活动,就不能简单地生搬硬套“社会存在决定社会意识”的原理。教育作为一种文化活动,是教育自身统一的活动,是在一定社会条件下,教育的一种自身完整的系统运动。其始端在于教育的精神层面,首先是教育观、教育思想、教育目的,然后是根据它们而选择的教育内容,依据教育内容而选择的教育方法。教育的精神层面借助于教育制度支配着教育的物质层面,表现为:先有教育思想、教育目的,教育目的政策化为教育方针,根据教育方针制定一系列教育的规章制度,根据教育制度安排教育教学内容,根据教育内容而选择教育教学方法。

既然教育属于人文现象,对教育的组织和研究就离不开教育主体和教育研究主体的以人生观和价值观为核心和基础的教育观。对教育进行组织和发展,有赖于教育者(包括教育的领导者和执行者)的人生观、价值观及其规约的教育观,对教育的研究同样有赖于教育研究者的人生观、价值观及其规约的教育观。这一点,英国历史哲学家沃尔什(William H. Walsh, 1913-1986)在其历史哲学方法论中早已提出:对于历史的理解或解释,有赖于历史学家对于人性的概括和总结。——这里既包括有经验的成分,也有先验的成分(大体上相当于人们做出了什么和人们应该做出什么这两个部分)。实际情况还要复杂,因为无论是教育者还是教育研究者,即可以是个人,也可以是一个团体、一个民族、一个国家,也可以是全人类。主体是有层次的,不同层次上的主体看问题的角度是不同的,由于不同层次上的主体所概括和总结的人性的不同,思想观念、人生理想和社会理想会有很大差异。就教育研究来说,研究主体也是分层次的,虽然研究者通常表现为个体的独立钻研,但是个体不仅是单个的人,他总是归属于某个层次的团体主体甚至更高层次的主体,有可能从其他层次、角度来看待教育,用其他层次主体的教育观为指导来研究教育。

总之,教育中充满了价值问题,并且是价值问题支配着事实问题,因此对教育问题的研究就不能以价值中立的科学主义方法论为指导,而必须坚持人文科学方法论。这就向我们提出了建设教育研究的人文科学方法论的迫切需要。

参考文献

[1] [英]罗素. 西方哲学史(上)[M]. 何兆武,等,译. 北京:商务印书馆,1963.

[2] [英]罗素. 西方哲学史(下)[M]. 马元德,译. 北京:商务印书馆,1976.

[3] [英]卡尔·波普尔. 猜想与反驳[M]. 傅季重,等,译. 上海:上海译文出版社,1986.

[4] [德]文德尔班. 哲学史教程(上、下)[M]. 北京:商务印书馆,1987.

[5] 李德顺. 价值论[M]. 北京:中国人民大学出版社,1987.

[6] 朱红文. 人文精神与人文科学——人文科学方法论导论[M]. 北京:中共中央党校出版社,1994.

[7] 张庆雄. 熊十力的新唯识宗与胡塞尔的现象学[M]. 上海:上海人民出版社,1995.

[8] [美]郭颖颐. 中国现代思想中的唯科学主义(1900-1950)[M]. 南京:江苏人民出版社,1995.

[9] 尤西林. 人文学科及其现代意义[M]. 西安:陕西人民教育出版社,1996.

[10] [英]沃尔什. 历史哲学导论[M]. 何兆武,等,译. 桂林:广西师范大学出版社,2001.

[11] [英]W. C. 丹皮尔. 科学史极其与哲学和宗教的关系[M]. 李珩,译. 桂林:广西师范大学出版社,2001.

[12] [美]理查德·罗蒂. 后哲学文化[M]. 黄勇,译. 上海:上海译文出版社,2004.

8 教育研究的人文科学方法论的特征

20 世纪 90 年代初以来，哲学领域、史学理论领域以及文学艺术领域中关于“人文精神”与“人文科学”的讨论及其观点，影响到教育研究领域，早已开始的对教育科学发展和教育研究现状的反思中，又开始重视对“教育事实研究”与“教育价值研究”的区分。教育研究中的实证主义倾向受到怀疑，诸如“没有教育实验就没有教育科学”等口号受到批评。但是教育研究方法论的反思并没有走出“主客二分”和“理性独断”的思维方式，仍然将研究者超然凌驾于教育之外，像处理自然物那样地去“客观地”、“理性地”分析教育。

20 世纪 80 年代就已开始，到 20 世纪 90 年代经久不衰的“系统论”应用于教育研究的思潮，似乎开启了教育研究的新前景，给人们带来了走出教育研究困境的希望。人们开始重新认识教育的复杂性、系统性，对简单的因果分析提出质疑，把教育看作是“巨系统”、“灰色系统”，认识到教育中有“不可控制”、“不可数量化”的因素存在，并开始出现了对教育研究中唯科学主义倾向的批判。但是，热衷于“系统方法”的人们没有认识到，“系统论”仍然是一种建立在“主客二分”和“理性独断”基础上的方法论，运用系统方法只能纠正那种简单的因果分析的思维方式，而不能真正使教育研究走出方法论的困境。

由于对教育研究中唯科学主义的根本局限即“主客二分”和“理性独断”认识不够，所以在有限的关于教育研究方法论的文献中，清楚地将教育研究分为社会科学研究和人文科学研究尚无尝试。尤其是教育研究的人文科学方法论尚没有形成，“教育价值研究”和“教育事实研究”处于两分离状态。没有意识到教育事实研究对教育价值研究的依赖，或者说，没有意识到社会科学研究方式运用于教育事实研究时，要受到人文科学方法论的驾御，更没有认识到教育价值问题研究需要独特的方法。这种状况呼唤着对教育研究的人文科学方法论的建设。教育研究的人文科学方法论是将教育整体上看作人文现象，由此出发，探讨教育研究的基本原则或根本方法。它是建立在否定“主客二分”和“理性独断”思维方式基础上的一种方法论，内涵着新的教育本体论和教育认识论的建立。

教育研究的人文科学方法论中所说的“教育研究”，是指对作为人文现

象的教育进行系统的体会、理解、解释以及理性探究的过程,即广义的教育科学研究。教育研究的人文科学方法论不是对教育研究的社会科学方法论的补充,也不是与教育研究的社会科学方法论分工不同而并列。不能认为人文科学方法论关注"教育价值问题",而社会科学方法论关注"教育的事实问题"。如上所说,教育的人文科学方法论不排除社会科学所运用的研究方式、方法和手段,不排除运用实证或者数理的方法。但是,这些在自然科学或者社会科学中运用而成熟起来的方法为教育研究所用时,是经过了教育研究学科立场的选择和改造,是从教育研究的角度运用的。严格地说,研究的方式、方法和手段只存在从哪个科学研究中发展起来、成熟起来的,而不存在为哪门学科所垄断或独有。方法、手段是达到研究目的的工具,是受研究主体的方法论来选择运用的。当根据人文科学方法论的原则对研究对象进行研究时,依照研究课题的需要,研究主体可以灵活多样地选择研究的方式、方法和手段。方法服从于方法论,方法论驾御方法。教育既然是一种文化现象,它就有器物层面、制度层面和精神层面三个方面构成,对器物层面和制度层面的研究,当然可以采用,甚至必须采用那些在社会科学研究中常用的实证特征的方法。但是,教育中器物层面和制度层面的因素是受精神层面来规约的,是精神层面的外化和载体。脱离了精神层面驾御的器物和制度,就失去了作为教育要素的意义。所以,所谓"教育研究中的社会科学研究",是服从于人文科学研究方法论的,否则就不是教育研究。不同科学领域有自己的特定研究范式,但是具体到研究的方式、方法和技术层面,则不能认为某种研究方法技术属于哪个学科特有。这样的一个方法论观念,目前还没有得到普遍重视。

教育研究的人文科学方法论中所说的"人文",也是有特定含义的。目前,出现于文献中的有关"人文"的概念诸如"人文精神"、"人文主义"、"人文思想"、"人文科学"、"人文传统"等,是一个意蕴丰富而规定性不确切的概念。在20世纪以前,我国语汇系统中的"人文",源于《周易》,是指人类创造的文化,与成之天然的"天文"相对应,按这种理解,一切"人事"都属于"人文"。20世纪初叶,在西学东渐过程中,传介者以"人文"二字用做翻译西方文艺复兴思想主潮 humanism 的基本词素。而从语源学角度看,中译为"人文主义"的英文 humanism 一词约有四种含义:人道主义;人本主义;欧洲文艺复兴时期的人文主义;从拉丁或希腊古典文化研究推引出来的人文学科研究(冯天瑜,1998:17-18)。教育研究的人文科学方法论是在自然科学、社会科学与人文科学相区别又相联系的意义中来理解"人文"、"人文科学"和"人文科学方法论"的。其中说的"人文",就是指精神文化,指人的精神活动及其外化物;"人文科学"就是以人文世界为研究对象的一类学科的总称。人文科学独特的研究对象,决定了人文科学研究采取的方

式、方法。

根据我国目前教育研究中存在的实际问题,建立教育研究的人文科学方法论必须反对三种方法论倾向:第一,唯科学主义方法论;第二,教条主义的社会本位方法论;第三,抽象的人本主义方法论。

唯科学主义的主要弊端,不在于其强调运用实证研究方式、数理方法和因果分析思维,这些特征都是具体研究的方式、方法层次上的,并且教育研究的人文科学方法论也不排斥这些研究方式、方法和手段的运用。唯科学主义方法论的主要症结在于,其忽视研究主体的教育观对这些研究的方式、方法和手段运用的驾御,还在于"主客二分"和"理性独断"的思维方式。这是方法论层次上对研究主体性的忽视,将研究主体放在与研究对象对立的"局外人"的位置上,并用单一理性的方式把握研究的对象。唯科学主义对我国教育发展和教育研究的影响是非常明显的。我国教育发展中存在的主要问题是教育观的偏误,而教育观的偏误源于对人生和社会发展的简单化理解。工具理性主义教育观长期统治着教育及教育理论,是由于对人生目的与人生价值失却关怀所致。我国长期存在的"应试教育"倾向,不仅有着深刻的社会历史根源,更有着深刻的思想根源。物质文明落后的中国在19世纪末,尤其在20世纪之初的"科玄之争"中,将西方科技文明优势泛化,将人生问题与科学问题混淆。随后,在马克思主义的传播中,又片面强调其科学理性方面,忽视其全面"人学"思想。由于这些影响,唯科学主义倾向占了上风并逐渐成为主导意识形态的一部分,进一步严重影响着对人生价值和人生意义的理解,影响着教育价值观和教育理论研究的导向。

我国的教育学体系是"舶来品",有着深刻人本基础的传统儒家教育思想,没有构成我国教育理论的主流。20世纪初期,西方带有严重实证主义倾向的教育学,通过日本和直接传介两条途径被引进我国。这种西方教育学的方法论是唯科学主义的,而唯科学主义方法论是在源自古希腊的实体还原论哲学或理智主义传统基础上形成的。实体还原论哲学认为,只要把握了宇宙的终极实体,也就把握了宇宙的统一的、永恒的本质,从而就最终说明了世界。到了近代,实体还原论哲学传统孕育出了自然科学,自然科学在认识自然和改造自然上的辉煌成就,使人们产生了对它的崇拜,以至成了衡量、推演一切的标准。教育学虽然较为晚出,并且是围绕人而展开,但是由于其学科基础诸如生理学、心理学、统计学、测量学等的自然科学性质,教育学的实证主义倾向非常严重。正是这样的一种教育学被中国最早接受。新中国成立以后,在全面学习苏联运动中,将苏联的教育学树为正统,认为是马克思主义的、唯一正确的教育学。尽管马克思本人在《1844年经济学——哲学手稿》、《神圣家族》、《关于费尔巴哈的提纲》及《德意志

意识形态》等著作中，对人的丰富个性及对人研究的方法论有大量精辟论述，但是受教条主义、政治功利主义以及经济功利主义倾向的影响，在马克思主义传播和接受中，只是强化了其中对近代理性主义的肯定，而忽视了其对近代理性主义的批判，这种倾向渗透到了教育研究中，所以苏联的教育学中有着明显的理智主义传统色彩和唯科学主义的方法论倾向。直至今日，我国的教育理论研究和教育实践仍然表现出这种影响。

在西方，从近代开始，帕斯卡尔、维柯、赫尔德（Johann Gottfried Herder，1744-1803）就展开了对客观主义或理智主义的批判。在现代，新康德主义、生命哲学和解释学开始建构人文科学方法论。在我国，哲学领域、史学理论领域和文学艺术领域早就开始对西方意义上的人本思想观念有所介绍，对其合理成分予以肯定吸纳，但是教育领域响应甚晚，归结其原因有如下几个方面：第一，人本主义哲学即使在西方也没有取代科学主义的主导地位；第二，从一种哲学观转变为教育观需要一个过程，除非这种哲学观产生于教育领域；第三，我国的贫穷落后导致的反本土人文传统的态度，使人们不容易看到人本主义的积极意义，"还不曾享着科学的赐福，更谈不到科学带来的'灾难'"（胡适，1923）；第四，长期的战乱造成的人文社会科学研究的停滞；第五，建国后教条主义对非马克思主义理论的排斥，以及"文革"期间教育研究的停顿；第六，改革开放后，出于经济建设需要而出现的"科技至上"倾向的影响，以及"反资产阶级自由化"过程中出现的对西方哲学思潮的简单化态度的影响；第七，我国教育研究中实证研究的不足，导致实证研究的局限性没有充分暴露；第八，我国没有确立人文科学的独立地位。

目前看来，构建教育研究的人文科学方法论，最大的难度在于突破唯科学主义方法论的局限。而要做到这一点，必须区分社会科学研究和人文科学研究，突破目前的科学研究"二分法"的局限。传统的"科学二分"，即把科学知识或科学领域分成自然科学和社会科学（或者自然科学和人文科学），自然科学研究"天事"，社会科学（或人文科学）研究"人事"。这种"科学二分"很简单，容易理解，因此也容易被人接受。但是这种分法存在着混淆人文科学和社会科学的缺陷。实际存在的"人事"中，有的属于客观的社会关系或者社会结构，有的则属于有价值性的文化现象，如果不加以区分，一概归于一门社会科学或者人文科学的研究对象，就会出现如此状况：强调社会科学研究对象的客观性，把人文世界具有价值性的问题排除在科学研究对象之外；或者强调人文科学研究对象的价值性，而把客观的社会现象当作自然界那样的事物去研究。"科学三分"，即把人类的全部知识体系或科学领域分成自然科学、社会科学和人文科学，有利于加强研究人的意义和价值问题，也有利于社会科学与人文科学各自的学科建设和发展。

对教育研究的学科归属问题的不同主张，影响着教育研究采取什么样

的研究范式。当把教育研究归属于人文科学时，教育研究就会采用人文科学的研究范式；当把教育研究归属于社会科学时，教育研究就会使用社会科学的研究范式。当前，关于教育研究采取什么样的研究范式，存在颇多有争议的主张：仍然有相当多的学者在继续坚持科学主义研究范式，强调教育研究的客观性、准确性和可数量化；有的研究者提倡教育研究采用复杂范式（黄晓玲，2003；扈中平，2003）；也有的研究者提倡把哲学思辨研究、"实证—分析"的定量研究和"诠释—理解"的定性研究三种方法论进行有机地整合来开展研究（周会娟，2004）。这些争议的存在，体现出人们对教育现象和教育问题复杂性的认识在提高：有的学者认识到教育现象中那些客观的因素，有的学者则意识到教育的文化性和价值性，也有的学者认识到教育中"事实"与"价值"密切结合的整体性。由于这些认识形成的整体教育观不同，对教育研究的学科归属认识不同，最终导致了对教育研究采取的范式的不同。

自然科学、社会科学和人文科学的研究对象的划分，不是先于研究主体与研究对象的关系，而是要受到主体关于自身与对象的关系的观念制约。建立在"主客二分"思维方式基础上的科学领域"二分法"，没有区分社会科学与人文科学，忽视社会科学研究与人文科学研究中"主客体关系"的不同特点，忽视了人文现象与价值现象的主观性问题。目前，对人文科学与社会科学的区分，已经成为我国哲学界关心的方法论问题之一。但是到底如何划分社会科学和人文科学，还有不同观点，由此经常出现这样的现象：有的学者将某门学科归于人文科学，而另一个学者却把这同一门学科归于社会科学。这里确定人文科学和社会科学的划分标准非常重要。已有学者以研究的对象作为划分标准，认为自然科学研究自然界，社会科学研究社会，即社会关系和社会结构；人文科学研究人文世界（朱红文，1994：191）。他把"人文世界"定义为"个人的内在世界或精神世界与外在于个人的文化世界的统一"（朱红文，1994：196）。这个观点是可取的。笔者在写作博士论文时，曾经批评这种观点说：

> 把人文科学研究的历史文化现象的个体性突出出来，将"文化"的概念狭隘化。从一般意义来理解，文化就是"人化"，人类的精神活动及其客观化都是文化，那些罗列出来的"社会科学"各学科研究的对象也都是文化，这样就难能区分人文科学和社会科学了。我认为，划分人文科学和社会科学的标准确实应该考虑研究对象的不同，但是研究对象是由研究主体的地位和研究视角规约的。人文科学和社会科学可以面对同一形态的事物，但是人文科学是设身处地于那种文化之中，从文化创造者的角度来研究，而社会科学是采取一种客观主义的态度，在文化以及文化过程之外研究的。（孙振东，2003）

现在看来,笔者当时的观点是错误的,是一种视角主义观点,背离了以研究对象的不同为划分标准的正确观点,没有认识到价值关系与社会关系的本质不同。

教育学的学科性质或者教育研究的科学领域归属,需要根据教育现象的独特性来确定。教育是"人为"的,人为的事物分为两类,一类是人为产生以后成为一种"社会实在"而存在,另一类则是离不开主观的(主体意识或者主体精神)的"人文世界"。人文世界是客观文化与个人的创造、客观精神与主观精神的统一,它是一个以人的内在精神为基础、以文化传统为载体的意义世界和价值世界。人文世界的精神性、意义性和价值性决定了人文科学具有区别于社会科学的独特性质和特征:主体性、具体性、多元性、理解性、超越性(超现实)。"社会实在"是从文化活动或者文化现象之外观察到的"人为"事物,它构成社会科学研究的对象。社会存在或者社会结构是由其构成要素构成的有机整体,它是从客观的角度即立于文化过程及其产物之外的立场上来把握的文化的器物层次、制度层次的东西。社会科学研究主体将自己的对象作为外在于自己的系统,客观地关注社会整体或群体,研究社会关系和人的行为。而人文科学研究,则是研究主体置身于文化过程中,从文化创造者的角度、心理的角度、文化和价值的角度来研究文化。社会科学强调客观性和价值中立。从社会科学的角度来看,教育具有社会实在的特征,这也正是人们强调教育研究要具有"科学性"即要客观、实证、精确化、数量化的原因。如前所述,教育中存在一些器物、制度的要素,存在一些社会关系或者社会结构的成分,教育可以进入社会科学家的研究视野,但是这已经不属于教育研究,而是站在教育以外的社会科学研究;教育研究中可以采用社会科学中运用的那些研究方式方法,但是,是站在教育的角度运用,是受教育观念和教育研究独特的方法论规约下的运用,所以这类研究不是社会科学研究。

教育研究的人文科学方法论也反对教条主义的社会本位论方法论。教条主义的社会本位论方法论则是忽视了教育主体的层次性和类型的多样性,忽视了教育价值观的多样性,缺乏对研究主体所代表的教育主体的多种可能性的认识,而单一的站到国家或者社会的角度处理教育中的人与社会的关系。社会本位论的教育研究方法论所研究的教育是占主导地位的教育,它往往不排除主体性问题,甚至强调意识形态对教育和教育研究的制约,强调教育的阶级性,但是它排斥教育研究主体性的多元化和教育理论的多元化。究其方法论失误的根源,仍然是对教育研究主体性认识不够所致。

抽象的人本主义方法论,此处指的是肇始于19世纪以来的现代人本主义的方法论,主要包括:以叔本华(Arthur Schopenhuer,1788-1860)和尼采

(Friedrich Nietzsche,1844-1900)为代表的唯意志论;以狄尔泰(Wilheim Dilthey,1833-1911)和柏格森(Henri Berson,1859-1941)为代表的生命哲学;以海德格尔与雅斯贝斯(Karl Jasperl,1883-1969)及萨特(Jean Paul Sartre,1905-1980)为代表的存在主义;弗洛伊德(Sigmund Freud,1856-1939)的精神分析学、法兰克福学派的社会批判理论等哲学流派中的方法论。从一般哲学致思方向来说,这种现代人本主义也反对近代以来的哲学传统模式,强调要由以往对外部世界的研究,转向对人本身的内在结构的研究;强调由感觉经验或理性思维的可靠性转向肯定人的内在的心理体验和非理性的直觉;强调个人的独特性、生命和本能。现代人本主义的思想观点和方法论在反对"主客二分"和"理性独断"的思维方式方面是有贡献的,特别是对教育研究走出"理性独断"的思维方式具有重要的启发意义。尤其是狄尔泰建立在"生命哲学"基础上的精神科学方法论,及其在教育研究中的运用的倡议,对于建立教育研究的人文科学方法论具有重要意义,本书中的"从狄尔泰到哈贝马斯:德国人文科学方法论的发展"一章对此做了专门考察。

这里需要指出的是,教育研究的人文科学方法论应吸收人本主义方法论的合理思想,诸如强调文化现象与自然现象的不同特征、反对"主客二分"、反对"理性独断"等,尤其是其关于人的行为、情感体验、理解等主体活动的思想,都对建立教育研究的人文科学方法论有重要价值。但是,这种人本主义方法论的反理性倾向、生物学倾向、个人本位倾向和对科学实证方法的拒斥是教育研究方法论中不能采纳的。人文科学方法论不同于人本主义哲学还在于:人本主义哲学没有彻底从还原论的哲学思维模式中摆脱出来,它们把人的某一方面特性如生存意义、权力意志、"个人"、"主体"、"自我意识"等,当成人的终极本质,因此它们所说的人同样是"单面人"、"分裂的人";而人文科学方法论主张以人为目的,以人为中心,立足于人创造的文化,通过符合人性的手段,达到人的全面发展的目的,它力图在人与社会、个性与共性、主观与客观、事实与价值、理性与非理性、科学精神与人文精神的统一中去把握教育。

教育现象是人文现象,属于"人文世界",教育研究不能理解为关于个体的人发展和教育的研究,而是从承载和创造教育的教育主体的角度或者立场来把握其精神活动及其产物,从被研究的教育主体的角度或立场所理解的事物才是教育现象。在研究方法上,要从教育主体和研究主体的层次和类型不同出发,有区别地把握作为教育主体或者研究主体内在精神世界和外在的文化世界,并且这种把握是包括体验、理解、解释和思考在内的全面把握,采用的研究方式是定性与定量的统一、思辨与实证的统一。这样才是教育研究的人文科学方法论的要求,这样也才能将教育研究的人文科

学方法论与唯科学主义方法论、社会本位论的方法论和抽象的人本主义的方法论区别开来。

目前还不能系统地提出教育研究的人文科学研究方法论的全面特征，这正是我们研究努力的方向。但是根据以上对教育研究中存在的一些倾向的批判分析，可以总结出教育研究人文科学方法论的几点基本主张：

第一，在教育本体论上，主张教育现象属于文化现象，教育是教育主体（包括教育的组织者、教育研究者、教育者与受教育者）根据一定的价值观、人生观而展开的活动及其结果，其中包括器物层面（诸如校舍场地、图书资料、仪器设备以及作为生物主体的人）、制度层面（诸如教育方针政策、学制、管理制度、教育的组织形式等）和精神层面（诸如教育主体的价值观、人生观、教育目的、教育内容、活动的方式方法等）。其中精神层面规约着器物层面和制度层面，器物层面和制度层面的要素属于精神层面的"物质附件和机构设施"，其运用和展开受精神层面的调控。

第二，在教育认识论上，反对"主客二分"的思维方式，主张研究主体与研究对象的统一，强调教育研究主体与教育研究对象之间的相互转化，即"主体客体化"与"客体主体化"。教育研究主体所研究的对象是带有研究主体规约的对象，不是纯然外在于研究主体的客体。研究主体的价值观、人生观和教育观渗透在教育研究的整个过程。

第三，在以上两点基础上，反对客观主义的研究态度，要求教育研究主体进行教育研究时，必须转换位置和视角，进入教育过程，从教育主体的立场和角度开展研究，以便实现在教育中研究教育，站在教育的角度研究教育，理解研究教育主体的基础上研究教育。

第四，反对"理性独断"，主张教育研究主体不仅用理性的"概念化"的方式研究教育问题，而是置身于教育情境，用全身心去体会、理解、解释和思考教育问题。不排斥实证的和定量的分析研究，但是清楚意识到，实证的研究方法、手段的运用，受到教育观、问题的性质和研究的任务的制约，研究的手段和方法居于从属地位。

第五，教育研究主体具有多种层次或类型，国家、民族、党派团体、个人都代表不同的利益主体，研究者有代表各种利益主体的可能性。利益主体不同，世界观、人生观、价值观、宗教信仰等就可能不同，教育观、教育目的、教育价值观也就会不同。研究主体清楚地意识到自己所代表的利益主体，公允地对待教育理论的多元化现象。

通过这几点概括可以看到，教育研究主体性问题在教育研究的人文科学方法论建构中的至关重要性。因此，有必要对教育研究的主体性问题从已有理论和教育研究实际过程做进一步的探索和思考。这是需要进行专门深入研究的，此处不进一步讨论。

参考文献

[1] 胡适.科学与人生观[M].上海:上海亚东图书馆,1923.
[2] 李德顺.价值论[M].北京:中国人民大学出版社,1987.
[3] 朱红文.人文精神与人文科学——人文科学方法论导论[M].北京:中共中央党校出版社,1994.
[4] 杜时忠.教育学要走出"唯科学"的迷途——对科学主义教育思想的批判[J].华中师范大学学报(哲学版),1996(2).
[5] 冯天瑜.中国人文传统论略[A]//人文论丛[C].武汉:武汉大学出版社,1998.
[6] 李喻青,等.人本思潮与中国文化[M].北京:东方出版社,1998.
[7] 黄晓玲.复杂范式对教育研究方法论的启示[J].湖南师大教育科学学报,2003(1).
[8] 孙振东.教育研究的主体性问题研究[D].西南师范大学,2003.
[9] 扈中平.复杂性视域里的教育研究[J].教育研究,2003(11).
[10] 周会娟.从一元到多元:教育研究范式的反思与展望[J].成人教育,2004(4).

主体—客体论

第二编

9 教育研究的主体性问题思考

近年来,形成于自然科学认识论基础上的“主客二分”和“理性独断”的思维方式,以及客观主义的研究态度,在哲学和历史文化研究领域受到批判。这种情况启发我们思考:教育作为一种文化现象,对它的研究还能采用那种“主客二分”的自然科学思维方式吗?“教育研究无论在形式上还是在内容上都有很大的‘个性’,所以教育学不是科学”的说法正确吗?如何理解教育研究的“客观性原则”?等等。这些研究方法论上的重大问题都与教育研究的主体性或者“主观能动性”问题密切联系。已有教育领域中的主体性问题的讨论是在教育本体论中进行的,是教育的主体性问题,即限于作为教育研究的“对象”范围内的主体性问题,而教育研究的主体性问题是另一回事,还没有成为关注的对象,教育研究主体还作为“局外人”的身份在客观地审视着教育。这或许是由于“科学研究要排除主观偏见”的要求使然,是为了保证教育学成为“真正的科学”的要求使然。但是经过客观的、实证的、实验的、数学化的“科学化”改造,经过令人激动不已的系统论等新的科学方法的引进,教育学仍然不能令人满意,仍然没有走出一种“尊称”的地位。事实使我们不能不重新思考教育研究方法论问题,因此也不能不重新思考教育研究的主体性问题或“主观能动性”问题。

仍然影响着教育研究的关于“主体与客体”的典型哲学解释是:“主体指认识者,客体指同主体相对的客观世界,是主体的认识和活动的对象。辩证唯物主义认为,主体与客体的对立,只有在认识论范围内才有绝对意义。并且指出,客体是不依赖于主体而存在的;但是同客体相对的主体,并不是消极地适应客观世界,而是通过实践能动地认识和改造客观世界。唯心主义则相反,如陆九渊认为:‘宇宙便是吾心,吾心即是宇宙’;黑格尔认为:主体即绝对观念,自然界是它的异化。就是说,没有主体,就没有客体。主体派生客体。他们以不同的方式颠倒了主体与客体的关系,并抽象地、极端地夸大了主体的作用。机械唯物主义只承认客体不依赖于主体的作用,不了解主体对客体的能动作用。两者都是错误的。”(辞海,1980:57)对“主观与客观”的哲学解释则是:“(1)主观指人的意识、精神;客观指人的意识以外的物质世界,或指认识的一切对象。辩证唯物主义认为主观与客观是对立的统一。客观是不依赖于主观而独立存在的,主观能动地反映客

观,并对事物的发展起促进或阻碍作用;(2)客观指人的认识从实际出发,主观指人的认识不从实际出发,即主观性。"(辞海,1980:57)这里看出,在传统哲学中,主体与客体是一对认识论范畴中的概念,而"主观与客观"是既属于物质与精神的代名词,也可以作为认识领域的范畴。但是,作为认识论的范畴时,主观与客观不构成对象性关系,而是主体认识的两种特性或者状态或者思维方式。这里把"主观性与客观性"称为"思维方式",是试图说明,通常将"主观性"当作真理性的敌人的观念是错误的。我们可以用自然科学和社会科学中那些追求高度客观性的研究事例说明:只有承认主观性存在的必然性,才能真正保证高度的客观性:那种所谓排除了主观性的客观性,其实是用主观性代替了真正客观性。

应该说,上述流行的关于"主体与客体"、"主观与客观"的哲学概念是比较清晰的,也正是这种清晰使我们看到,这样的解释没有走出近代哲学的"主客二分"和"理性独断"的思维方式。其问题在于:认识论中的主体与客体的关系,被理解为一种知性与所认识的对象的关系,作为主体的人的认识特点以外的特征却没有予以关注。也就是说,在传统哲学体系中,把主体与客体的关系只是作为认识论范畴,并且把丰富的主体性还原为知性甚至单一理性,把它与对象看作两个分离的实体。这是对主客体关系的简单化。主体与客体之间的关系,除了认识与被认识的关系以外,还有更重要的改造与被改造的关系,有一个"主体客体化"和"客体主体化"的主客体之间的相互规约和转化过程,并有非理性的复杂因素贯彻其中。"主观与客观"在认识论范畴中应该从属于主体与客体的关系,但是应当注意,主观与客观都是主体与客体关系中体现于主体活动及其结果的特点,是主体反映客体的两个不同方式特征,都是主体与客体关系的重要方面。"主观与客观"运用于"主体与客体"的关系,不是限于理性认识,而是"反映"的(包括认识、情感、意志,以及整个的精神方面的)"正确"与否的问题。正如上述第二段引文中所说,从本体论的角度看,主观是指意识或者精神,这样它应该是主体的重要构成部分。主体在实践中或者在研究中,正是要表达这种主观性,并且必然会表现出主观性。

正是由于将"主观"定义为"人的认识不从实际出发",所以一说到主观性,人们自然地想到认识的不正确性:认识者无视所认识对象的自身状况而随意反映,将事物的本来面目予以歪曲。并且将认识的片面性、表面性也归于认识的主观性。因此"主观性"成为科学研究中要排除的因素。同时,将认识论上的"主观"与本体论上的"主观"混为一谈,不敢言主观性的合理性。其不知,主观性与客观性是相对的概念。无论是主观性还是客观性,都是人的认识的性质或者特征。认识的主观性的基本意思,就是在认识外在事物的过程中,主体性不可避免地体现于认识过程,认识结果不

是外在事物的机械反映，而是由外在事物引起并反映着外在事物的理性与非理性的综合体。所谓客观性也是一个“观”的问题。顾名思义，客观性乃是一种舍弃认识主体自身特点，完全按照事物本来面目反映事物的理想认识境界。将主观性理解为认识的特性，将客观性理解为所认识的对象的特点，这样做是不合理的。被认识的对象谈不上什么“观”，要说观，只能是主体的特性或者特征。例如，我们经常说，“那些东西是客观外在的”、“这些东西是主观自生的”。这种说法是不严谨的。在流行的哲学文献中，常见将主观性与主体性、客观性与客体性混在一起的表述。在哲学研究和教学中尚且存在这种误用，教育研究和教育学教学中的误用更是普遍。

能动性是主体的主观性的重要构成部分和主要表现。上述哲学引文中，将主体通过实践认识客体的特点称作能动性，并以此来区分那种机械的“照镜子”式的反映论。这种理解仍然是以“主客二分”思维方式为前提的，适合于“外在于”主体的自在事物与主体的关系。这种对能动性的理解，用于对人的精神活动及其外化的文化现象的研究时，就会忽视一个事实：主体研究的“对象”不外在于自己的“主观”，或者貌似有个外在的“对象”，但是实际存在着“主体赋予”。比如说教育研究的对象，它不是一种作为外在于研究主体的“客观教育现象”。看似大家都在谈论“教育”，但是实际上，人与人之间所说的“教育”可以有天壤之别。由此教育研究中经常出现这样的情况：研究者在研究着“自己所理解的教育”，却不自觉地误认为自己在研究一种“客观的教育现象”。这正是教育学中对“同一个问题”有多种解释、多种研究结果的原因，也是多元教育理论体系存在的深层次原因。问题都出在怎样理解作为主体主观性的能动性问题。这个问题看起来是属于本体论和认识论的范围，但是有着重要的方法论意义。

能动性是本体论上的主观性（即精神或者意识）的积极表现，是作为社会生物的人的普遍性表现。主体的能动性表现在主体与对象的关系中，但却是主体的一种内在规定性。在前苏联哲学中关于能动性的本性问题曾经有两种争论的观点，一种认为能动性是生物界和社会生活的相互作用的具体化，另一种认为能动性是一切物质的构成物（康斯坦丁诺夫，1986：63）。我认为，第一种观点注重在事物的相互关系中谈能动性，谈论的是能动性的表现，第二种观点是谈论能动性的根据。如果从发展的角度看，这两个方面是统一的：主体的能动性正是主体在人类生物遗传基础上通过社会交往获得的一种自身内部规定性，然后又表现于主体的活动中。把这两个方面结合起来，才能够理解，主体的能动性不只是通过实践而实现的对“客体”的反映，更是主体的一种创造特性，通过这种能动性，主体将“客体”主体化，从而形成既是活动的条件又是活动的对象的“文化”。由于“主客二分”的思维方式被认作是把握对象的唯一活动方式，所以对认识或

实践对象中主体化了的成分忽视了。这在包括教育在内的人文社会科学研究中表现尤其明显。正如前面所列举的,任何教育研究主体都是在研究着“自己所理解的教育”,研究之前,研究主体已经构筑了一种教育。包括教育在内的人文科学研究中普遍存在这样一种现象,即研究将要达到的结果部分地已经作为研究的前提而存在。这是研究主体的价值观和能动性存在的必然结果。那种为保证研究“科学性”而排斥价值问题和“主观偏见”的实证主义方法论,用在教育研究上,实际是在否定人的主观能动性。其实,这种方法论倾向本身也同样存在着一种“研究将要达到的结果部分地已经作为研究的前提而存在”的现象,只是偏见导致不能自觉而已。

对教育研究主体通过能动性而实现的“主体赋予”的忽视,必然使教育研究很难走出“唯科学主义”的“主客二分”思维方式和“客观主义”研究态度的泥沼。用自然科学的思维方式和研究方法认识人文历史现象不只是一种比较普遍的做法,并且历史悠久。自然科学的思维方式是从人类开始意识到“人—物”关系,开始把自己从自然中分离出来起逐渐形成的。开始当然不可能是“自然科学”的形式,而是一种认识外在世界的倾向。人类最先的系统思考就是关于作为对象的外在世界的来源、本性是什么的问题的探索。从有关思想发展史来看,无论在中国还是西方,人们的思考都是从以朴素直观的方式认识外在自然事物开始的。例如,作为西方思想“摇篮”的古代希腊哲学,就主要围绕着生成与存在、一般与个别、变与不变等问题展开讨论,都是关于“本体论”的讨论。苏格拉底以后,在本体论的讨论中才加进了“人事”问题。总括哲学思想的历史可以看到,关于世界的本原是什么与人能否认识外在世界,乃是传统哲学的基本问题。到古希腊“三哲”时期,理智主义思维方式开始形成。大概地说,理智主义有相辅相成的三个表现:第一,认为人是有理性的,理性是人的本质属性,追求真理是人生的目的;第二,外界世界有着理性可以认识的客观逻辑,世界有可以认识的规律性或者客观的因果联系;第三,通过理性和对外在世界的规律的认识,就可以建立人类社会的秩序,人类的活动和人类社会遵循外在世界的秩序才是合理性的社会,才是“理想国”。到了近代,随着自然科学的产生,西方的理智主义思维方式获得了自己的成熟的表现形式——唯科学主义。应该说理智主义思维方式是孕育西方近代科学的文化土壤,而自然科学的形成又促成由理智主义思维方式向唯科学主义方法论的转化。

唯科学主义方法论的形成有其认识发生论根源。人类思考任何问题都需要支持物,思考任何复杂问题都需要用既有的较低层次的形象或者概念作为支持物。当人们从认识外在世界转而认识自身以及自身与外在世界的关系时,对外在世界的认识结果和认识方法就成了认识自身与外在的关系、认识自身的基础。具体自然科学是探讨外在世界某一方面、某一层

次的认识形式和认识结果,它们不研究人与自然的关系;不研究精神与物质、"主观与客观"的关系,不是一种哲学,不是一种方法论。"具有精神的人反思精神同对象的关系。具体科学并不对这种关系本身进行探讨,而是把这个问题的肯定观点当作一个既定的无可质疑的前提,以对象的某一方面或对象与人关系的某一方面或人的精神现象(活动)的某一方面作为自己的研究对象。而作为人类知识系统最高层次的哲学,恰恰要对这个关系本身进行探讨,做出理论上的阐明、论证,并以哲学的语言,把这一关系抽象地、概括地表述为思维和存在、精神和物质的关系。"(苗力田,等,1990:1)作为研究原则的是方法论、是哲学,而不是具体科学的方法和结论。唯科学主义的错误之一就是以具体科学取代了哲学方法论。具体自然科学不是方法论,但是"唯科学主义"是一种哲学,也是一种方法论,只不过是失去主体性意识的哲学、不自觉的方法论。

"唯科学主义"的致命伤正在于其否定研究者主体能动性的"主客二分"和"理性独断"的思维方式以及由此导致的客观主义研究态度。表现在教育研究中,就是将教育看作像自然科学的对象那样是纯粹客观的、是独立于研究者之外的事物,对教育的研究采取自然科学的研究态度。因此,要在教育研究方法论上彻底击败唯科学主义方法论,必然涉及教育本质观或者教育本体论对教育研究方法论的影响问题。应该指出,对通常所说"哲学是一种世界观也是一种方法论",要排除两个误会:一是认为哲学世界观和方法论是从具体科学中"萃取"出来的,一是认为世界观就是方法论。世界观与具体科学对自己对象的看法是什么关系?正确的理解应该有两个方面,一方面是一般与个别的关系,另一方面是整体与部分的关系。以前,前一方面得到了重视,而后一方面不但没有重视,甚至根本予以否认。众所周知,哲学上本体论与认识论的关系,即有什么样的本体论就会有对应的认识论。哲学的两个基本问题,即物质和意识谁是第一性的和主体能否正确认识客体,对第一个问题的回答规约着对第二个问题的回答。在教育研究中也是这样,有什么样的教育本体论,就会有什么样的教育认识论和教育研究方法论①。

教育本体论就是关于教育是什么的问题,对这个问题的回答,有的人简单地说成是给教育下定义的问题,这就混淆了教育本体论和教育认识论。教育本体论是回答教育是物质的还是意识的,是第一性的存在还是第二性的存

①关于本体论、认识论和方法论的关系问题目前存在争论。通常在"主客二分"的思维方式下,建立在自然科学认识论的角度,三者是并列的。但是从主客统一的关系来看,本体论、认识论与方法论是统一的。从理论形成来说本体论要以一定的认识论和方法论为前提形成,从理论存在的形态来看,本体论、认识论则是方法论的构成部分,是方法论的基础。还应当注意的是,传统哲学上所说的方法论指的是辩证法,是对客观事物的联系、发展的反映或者把握方式,而与现在意义的方法论不同,在艾思奇的《大众哲学》中就可以看到这一表现。

在,所以它实际是教育的本质问题。目前,对教育本质问题讨论的重大方法论意义还认识不够。50余年来的教育本质问题讨论远没有解决教育本体论问题。这个讨论虽然暂时不再是热点,但是理论界公认该问题的重要性,并承认问题远远没有解决。对这个问题也有人持消极态度,这缘起于对该问题研究的意义认识不足,尤其是对这个问题的讨论对教育研究方法论学科体系构建的意义认识不够。这是缺乏方法论意识的一种表现。从教育本体论讨论中应该能够体会到教育研究中的"主客体关系"与教育研究主体性问题的关联。综观50余年来关于教育本质属性的讨论可以看到,尽管具体思想观点上纷纭复杂,但是把教育看作客观外在现象,忽视教育现象中"主体赋予"的文化特征却是各种主张的共同方法论基础。由此形成的客观主义的教育观,又反过来成为构建教育研究方法论的前提,忽视教育研究主体性的唯科学主义方法论由此泛滥开来。

按照现有的忽视"主体赋予"的教育本质观,教育研究涉及研究主体与研究对象(即"教育")的关系,教育完全脱离研究主体而独立存在,研究主体对教育的研究应遵循由教育研究客体到研究主体的认识路线。但是,从人文科学方法论和实际的教育存在来看,教育不是独立于教育研究主体而存在的,沿着由教育研究对象到教育研究主体的基本认识路线是不正确的。这里的关键就是教育研究的主体性问题。考察哲学发展史上的古代怀疑论、近代不可知论、现象学、解释学以及人文科学方法的有关观点,能够启发关于教育研究主观性问题的研究。因此,重新反思哲学史上的古代怀疑论、近代不可知论以及20世纪有关哲学流派关于主体性的思想贡献,将人文科学方法论引入教育研究,清理唯科学主义方法论"主客二分"和"理性独断"思维方式以及客观主义的研究态度对教育研究的消极影响,对构建教育研究方法论体系意义重大。这是目前教育哲学研究和教育研究方法论研究的一个重大课题。

参考文献

[1] 辞海编辑委员会.辞海(哲学分册)[M].上海:上海辞书出版社,1980.

[2] [苏]康斯坦丁诺夫.马克思列宁主义的历史过程理论[M].上海:上海人民出版社,1986.

[3] 苗力田,李毓章.西方哲学史新编[M].北京:人民出版社,1990.

[4] 朱红文.人文精神与人文科学——人文科学方法论导论[M].北京:中共中央党校出版社,1994.

[5] 刘放桐,等.新编现代西方哲学[M].北京:人民出版社,2000.

10 价值对象的主体赋予性与教育理论的多元化

关于教育价值问题的讨论，从20世纪80年代开始就成为热点。但是，由于"主客二分"和客观主义思维方式根深蒂固，约束着教育研究中对教育的人文特征的认识，将教育看作自在的"客观事物"的观念还在影响着对教育价值的认识，由此产生的教育价值论难免带有"一元化"倾向，进而阻碍了对教育理论多元化存在的合理性的理解。本文在考察价值论研究新进展基础上，探讨目前我国教育价值研究中存在的问题，从而论证教育理论多元化存在的合理性，以期对教育理论体系的构建有所裨益。

20世纪80年代的价值概念的局限性及其突破

《中国大百科全书·哲学卷(1)》关于价值的定义，基本代表了20世纪80年代我国哲学界对价值的理解："(价值)它是现实的人同满足其某种需要的客体的属性之间的一种关系。价值同人的需要有关，但它不是由人的需要决定的，价值有其客观基础，这种客观基础就是各种物质的、精神的现象所固有的属性，但价值不单纯是这种属性的反映，而是标志着这种属性对于个人、阶级和社会的积极意义，即满足人们对某种属性的需要，成为人们的兴趣、目的所追求的对象。"(中国大百科全书，1987:345)此定义中虽尚未明确说"价值是一种主体与客体之间的关系"，却内含价值是"客体满足主体需要的程度"这个意思。这是一个进步，摆脱了那种把价值仅看作由客体属性决定的观念。但是从思维方式看，这种对价值的定义存在着两个问题：

第一，它把价值对象看作独立于价值主体之外的"客体"，虽然没有排除主体与客体的相对性关系，但是，认为无论物质的还是精神的价值对象其属性都是"固有"的而不是价值主体"人为"的，简单化了价值主体与价值对象之间的关系。诚然，很多情况下，价值对象是不受价值主体支配的，其诸多属性是客体本身固有的。但是，当人文现象作为价值对象时，对象

本身的某些属性乃是价值主体赋予的,不能说都是"客体固有的属性"。事物的属性本来就内涵一事物与其他事物关系的意思,在事物之间联系或者作用时才表现出属性,没有事物之间的关系也就无属性可言,这是唯物辩证法中的常识。但是,在日常话语中谈到属性,经常是将联系抛开而说"某事物的属性"。因此,外在于主体的事物之间的联系体现的属性独立于主体而存在,而事物与主体联系呈现的属性则不是独立于主体而存在,离开了主体,这类属性就失去了存在的基础。这是肯定价值对象存在"主体赋予性"的哲学前提。所以上述关于价值的一般定义中,由于"主客二分"思维方式的局限,忽视了作为人文现象的价值对象的这种独特性和复杂性。

第二,它忽视了价值的客观基础不但取决于"各种物质的、精神的现象所固有的属性",而且取决于价值主体方面的客观性。对象的客观性是构成价值客观性的一个方面、一个基础,价值客观性的另一个基础在于主体的需要方面。需要是主体身心的某种缺失,它产生于主体自身的结构、规定性和主体同周围世界的不可分割的联系。每一主体的自身结构和规定性都是历史形成的,都是自然和社会发展的历史产物。有什么样的主体结构,就产生什么样的需要;主体自身结构的每一规定、人同周围世界普遍联系的每一环节,都产生一定的需要。因此主体的需要是客观的,并且具有无限多的方面和内容。主体不等于主观,将主体与主观混淆是造成价值研究追求"客观性"而忽视主体性的重要原因。即使是"主体赋予"的对象的属性,也是被主体"客观化"或者"对象化"的主体的精神活动的结果。那种认为承认"主体赋予"就会否认对象的客观性、就会犯主观唯心主义错误的观点,是由于忽视"自我主客体关系"的存在导致的。

20 世纪 80 年代末开始,哲学界对价值问题的认识有了两个方面的重大变化:一方面是理清了作为理解价值的基础的"主体"、"客体"、"主观"、"客观"等概念;另一方面是开始突破"主客二分"和客观主义的思维方式与研究视角。在众多关于价值问题的研究专著中,以李德顺教授的《价值论》(1987)较系统、全面,影响也较为广泛。《价值论》考察了作为"价值的基础"的"主体与客体"、"主体性与客体性"等基本概念,并结合马克思的有关论述,阐述了"主体客体化与客体主体化"等价值论原理。

马克思在《1844 年经济学—哲学手稿》"劳动的异化"一节论述人的本性和本性的对象化时说:"动物只是按照它所属的那个种的尺度和需要来建造,而人却懂得按照任何一个种的尺度来进行生产,并且懂得怎样处处把内在的尺度运用到对象上去;因此,人也按照美的规律来建造。"(马克思,1979:97)学界比较普遍地认为,马克思这段话中提出了人类劳动的两个"尺度"的思想,那就是对象的尺度和人的尺度。但是也有不同意见。有人认为不存在两个尺度,只存在一个尺度,即对象的客观规律,认为"人懂

得按照任何一个种的尺度来进行生产”，只是指人的本领而言，也就是根据不同对象所要求的不同的规律来做事的本领，因此不同意把尺度理解为属人的尺度。（程代熙，1983：234-242）李德顺教授在其《价值论》中详细考察了“内在尺度”的存在及其作用问题，阐明了“主体的尺度与价值”与“客体的尺度与价值”。

李德顺教授认为，马克思所说的尺度之一——由人的需要和“本质力量的性质”所规定的尺度，即“人的内在尺度”，在主客体关系中，就是“主体的内在尺度”，这个尺度的具体内容包括：主体自身的结构、规定性和规律；这些结构、规定性和规律在主体对客体关系中的作用；这种作用在结果中的显现。主体规定性的作用，其客观的方向和结果，是使客体主体化。主体以实践的或者认识的、物质的或者观念的形式，在对象和对象的变化中能动地、现实地复现自己，从而在他所创造的世界中直观自己，显示自己的本质力量。这里，主体的内在尺度外在地表现为使客体变化的尺度。“价值”这一概念的形成和应用，体现了人类对人的内在尺度、主体的内在尺度的自觉意识，是这一客观尺度的思想表达形式和理论表现形式。（李德顺，1988：101-103）

这种从主客体关系来理解价值，把价值关系看作主客体关系的一个方面的观点，显然是一种进步。尤其是用“主体内在尺度”来解释“客体主体化”问题，为进一步理解价值对象的“人为性”特征提供了桥梁。这些研究对进一步考察价值问题、理解主体与客体关系的多样性以及主体类型的多样性具有重大启发作用。尤其关于“主体客体化”和“客体主体化”的考察，对于教育和教育价值的研究颇有理论基础和方法论意义。但是直到20世纪80年代末期，我国流行的哲学中，还存在着大量教条式的观念，即使部分哲学工作者在引介西方现代哲学新观念时，受时势制约，也是批判多于借鉴。比如现象学、解释学等哲学流派中具有的重要的人文研究方法论思想，在当时还被看作是唯心主义。即使在李德顺教授的《价值论》中，仍能看到这种时代局限性：当谈到德国价值哲学创始人文德尔班（Wilhem Windelband，1848-1915）和价值哲学的重要代表人物李凯尔特（Henrich Rickert，1863-1936）的价值观点时，还标以“露骨的唯心主义”。（李德顺，1988：104）然而，正是在这些德国的价值哲学中，在其唯心主义之外，我们却看到了对价值研究的更深刻的一面，看到了对具有人文性质的价值对象的独特性的认识方法。

无论是文德尔班还是李凯尔特都认为，只有社会历史科学才能够排除用普遍的方法去寻求规律和齐一性而采用个别化的方法去描述具体的、特殊的历史事件，因此只有社会历史科学才能够达到实在。但是，他们所说的社会历史事件不是不以人的意志为转移的客观实在性和规律性，而是价

值。"一个事件只有当它凭借它的个别意义而直接或间接地与价值发生关系的时候,才成为历史事件。"(文德尔班,2000:89)因此,他们认为,历史事件是历史学家从众多的历史素材中选择某些因素来构成的,区分历史事件的重要不重要、有意义无意义、有益无益,都是依据对历史事件的判断。从新康德主义弗莱堡学派的观点中可以看到,虽然其"不可知论"的哲学基础依然存在,但是正因为如此,在对待人文历史现象的态度方面却摆脱了"主客二分"的思维方式和客观主义研究视角的局限。文德尔班与李凯尔特关于自然科学和社会历史科学的论述中确实有极端的成分,诸如把研究对象里的客观性成分予以全部否定,否定"是什么"问题的研究的价值,片面强调对"应该是"问题的研究,重视价值而忽视事实,这些是不可取的。尤其对教育这种人文现象来说,其中有应然的方面,也有实然的方面;有"主体赋予"成分,也有客观自在的成分。用一种极端的研究方式来研究,显然是不合适的。不过,理论的价值有时也在于它的那种极端性,没有那种极端性也许不足以引起人们对传统理论的怀疑,不足以引起人们对人文历史现象独特性的重视,不足以改变人们的思维方式和研究态度。

李德顺教授强调了"客体主体化"的问题,再结合其关于主客体关系多样性的阐述,尤其是关于"自我主客体"的论述,不难推知,对于"人为事物"、对于"应然事物",应该离不开价值关系来确定"主客体关系",作为对象的"客体"的很多属性来源于"主体赋予"。但遗憾的是,该部分论述似乎有些婉转,努力建立的"客体主体化"的人文研究方法却仍被约束于"主客二分"思维方式中。给人的感觉是:主体是主体,客体还是客体,主体可以对客体根据"主体的内在尺度"进行选择、也可以进行改造,但是没有明确提出主体可以"赋予"对象以某些"属性",没有提出主体可以把自己的信念、理想等"应然性"作为对象。而这却正是人文科学与自然科学和社会科学相区分的关键。

从马克思经济学关于"价值"和"使用价值"的概念中,可以清楚地看到对打破了"主客二分"思维方式的"主体赋予"现象的肯定。"使用价值表示物和人之间的自然关系,实际上是表示物为人而存在。交换价值则代表由于创造交换价值的社会发展后来被加在 Wert(使用价值)这个词上的意义。这是物的社会存在。物的 Wert 事实上是它自己的 virtus(力量、优点、优秀的品质),而它的交换价值却和它的物的属性完全无关。"(马克思,1974:326-327)马克思的这些说法,表面上很容易被理解为物的使用价值是由对象自身属性决定的。而实际上,马克思所说的那些能够满足人的需要的"物",也经过了"客体主体化"的选择。在关于使用价值的说法中还没有揭示能满足人们需要的物的那些品质和属性是从哪里来的,只是说物的这些品质和属性是对人有价值的前提。"价值是凝结在商品中的一般

人类劳动”的思想则进一步表明，在自然界不能满足人而人要改造自然界满足自己需要以后，人类不只是去占有、利用那些物的“力量”、“优点”和“优秀的品质”，那些“为人而存在”、“对人有用”的物的属性已经不只是物天生固有的，而是人赋予的，即人可以根据自己的“内在尺度”去创造、根据自己的目的去塑造、将自己的主体性外化到物上去而成为物的“力量”、“优点”、“优秀品质”。人们根据自己的需要和对价值关系的反映形成的价值意识进行着“客体的主体化”过程，物质产品如此，精神产品更是如此。总之，价值对象的“属性”的来源，不只是价值主体对价值对象固有特性的选择，“客体主体化”不只是表现在“主客二分”意义上的“客体”被选择、把握和利用，也不只是表现在主体对“客体”的加工改造，还表现在主体将自己的观念性质的东西“赋予”到“客体”上去，建构出“客体”的属性，并构成主体与对象的实践关系和认识关系，同时也就构成了主体与对象的价值关系。

把“主体赋予”即主体外化构成的事物作为对象而形成的“主客体关系”本来并不难理解，其实质就是通常说的“自我主客体关系”。“自我主客体”中的“客体”，本来就不是自身“主观对客观关系”中主观所反映的那种物质客观性，不只是观念对身体的反映，而是包括着观念对观念的反映，例如自我反省、自我批判、自己修改自己的文章等。但是，由于“主客二分”和客观主义思维方式的影响，人们谈到实践关系、认识关系、价值关系中的“主客体关系”时，无意识中就将那作为对象的“客体”只理解为“客观外在事物”的属性，忽视了主体“赋予”的成分，忽视了文化现象中的“人为”特性，因此也就在研究方法上要排除“主观性”，要采用科学的、实证的方法作为唯一方法来对待“客体”。教育研究，包括教育价值研究中的唯科学主义方法论正是滥觞于此。

教育价值的多样性与教育理论的多元化

上述表明，正是由于“主客二分”和客观主义思维方式在研究人文历史现象上的局限，导致在经历了对原有“价值”概念的批判分析、肯定了主体在价值关系中的地位、肯定了“客体主体化”、肯定了马克思“两个尺度”的存在以后，仍然将价值关系中的价值对象理解为“客观事物所固有的属性”。尤其在教育学关于教育价值的研究中，更是如此。甚至于哲学领域关于“客体主体化”、“两个尺度”的研究新进展也没有进入教育研究的视阈，表现出教育价值研究的严重滞后。

孙喜亭教授在其《教育原理》中把《中国大百科全书·哲学(1)》中的

价值概念与已经发展了的价值概念等同。在引了《中国大百科全书·哲学(1)》中的价值概念的解释并称之为我国哲学界的一般观点之后,认为这个价值定义等同于如下表述:“价值即是客观属性的人化、主体化,又是主体需要的对象化、客体化。价值不是反映实在对象的实体属性的范畴,即不同于物质、运动、静止、时间、空间等物质属性的范畴,而是反映主体与客体之间的关系。”(韩震,1988)然后又引用了马克思关于价值的两个说法,一个是价值“是从人们对待满足他们需要的外界事物的关系中产生的”,另一个是价值“表示物的对人有用或者使人愉快等的属性”。最后孙喜亭教授综括说:“简单地说,价值就是客体的某种属性对人、社会所具有的积极意义,是客体的某些属性能满足主体的需要,成为主体的所追求的目的。”(孙喜亭,2003:173-174)在这种价值概念基础上,孙喜亭教授阐述了自己的教育价值概念:“教育价值就是教育对人与社会的功效。首先,它取决于它本身固有属性,教育具有发展人的素质和改变人的状态的作用。这种作用是教育的本质属性,它是客观的。其次教育具有价值,不仅由教育对人发展的作用显示出来,而且还由这种职能能满足一定的社会需要。这种需要从个人来讲,就是自身的发展、自身的修养、适应社会生活、谋取社会职业等;从社会来讲,就是促进社会生产、发展经济、巩固政治统治、传播文化等。不管个体人的需要,还是社会发展的需要,都是社会的需要。‘需要’呈现出对客体的摄取状态,需要才能使主体产生能动作用。正是这种需要才是教育存在和发展的基础,也才使教育有了它的价值。”(孙喜亭,2003:174)

很明显,这种对教育价值的理解,是把教育看作已经存在着的外在于主体的事物,其价值是这种事物所固有的;这里的主体不是教育组织者、教育的“为”者或者教育的构建者,而是与这种教育对立着的受教育者、教育消费者、教育服务的对象;无论主体是个人还是社会,这种作为“客体”的教育是有其固定属性,并因为这些属性能满足个人或者社会的需要而具有了教育价值。这样的教育价值概念至少存在三个问题:

第一,按照这种价值概念,弄不清教育的这些属性是从哪里来的,教育的人文特点被埋没,教育成了凌驾于个人主体和社会之上的东西。这就成了马克思在《关于费尔巴哈的提纲》中所批评的那样:“这种学说忘记了,环境正是由人来改变的,而教育者本人首先是受教育的。它必然会把社会分成两部分,其中一部分高出于社会之上。”(马克思,1972:17)这样就不能显示出教育中的“人为”属性,看不到那作为“客体”或者价值对象的教育本身内涵的“主客体”关系。把作为价值对象的教育整个地看作“客体”,也就把教育中内含的主体看作了“客体”,由此导致不能从教育中内含的作为教育的构建者、组织者、“为”者的主体角度来理解教育,从而导致教育研

究上的唯科学主义方法论。

第二，这种教育价值概念其实是一种教育观，是一种有实体论倾向的教育观，一种一元化的教育观，把教育价值或功能的多样性、教育作用的有限性等问题简单化，把与教育有关的主体单一化。而实际上，主体是多样的，人生是多样的，人的需要也是多样的，由此，教育的价值也是多样的。这种多样性，表现在教育的构筑者（组织者、构建者或“为”者）主体的赋予，也表现在接受这种他人构建的教育的主体（从事实际工作的教师、学生、家长以及有关群体）依据自己需要对这种教育的选择和改造，还表现在作为“局外人”的教育研究者或评价者依据自己需要所作的选择或价值取向。尽管孙喜亭教授也谈到了教育价值的多样性，但是他说的多样性指的是单个主体（个人或者社会）有多方面需要和教育本身有多种功能导致的多样性，而不是不同主体由于各自的主体赋予导致的教育价值的多样性。（孙喜亭，2003：175）

第三，这种教育价值的阐述中，虽然谈到了个体需要和社会发展需要，但是最终把个人需要和社会发展需要都归结为社会需要，因此也必然把教育只看作一种人类共性的需要，或者是“国家意志”。“社会”概念含糊，没有区分主体的层次性，并且把原本的个体主体和人类主体二分也归结为单一的“社会主体”，既然只有一种社会需要，那么不管这个“社会”是什么，教育价值的多样性就变为单一的“教育与社会需要的关系”了。

教育就其核心要素来说乃是教育构筑者的“主体赋予”，是其以人生观、价值观为基础的教育观的外化。正如德国学者朔伊尔（Scheurl. H）和施密特（Schmidt. G. R）所说：“在最广泛的意义上，教育不外乎是正在或企图对所有未成年者的行为和行为规范实施影响的成人生活观的反映。”（朔伊尔，施密特，1993：299）在教育构筑者所构筑的教育中那些“赋予”的成分，直接的并不是来自于教育构筑者的主体需要，而是来自于其建立在需要基础上的“价值意识”。主体的需要是客观的，但是反映需要的观念带有极大主观性，这些观念表现为动机、目的、理想、信念、人生观等。教育的构筑者不可避免地从自己的“价值意识”出发，根据自己所理解的人生目标和生活方式来确定用什么样的内容、手段培养什么样的人、培养怎样生活的人。这就是说，教育观建立在以人生观为核心的“价值意识”基础上。一般地说，价值观是对价值关系的反映，而价值关系是主体需要与价值对象之间的关系。具体到教育价值观与教育价值的关系，由于教育价值意识参与了教育价值关系的构建，因此教育价值观与教育价值的关系上具有了一种实践性关系，教育价值的多样性与教育价值观的多元化状况更为复杂。上述忽视教育主体的多样性和“主体赋予性”的教育价值概念，必然导致忽视教育价值的复杂多样性，导致教育价值观和教育观上的一元论。而教育价

值观和教育观是教育理论的核心概念,一元论的教育价值观和教育观基础上的教育研究,必然会否定教育理论多元化存在的合理性,追求一种“普泛的”和“科学的”一元化的教育理论。

在教育现实中,由于“主体赋予”的存在,作为价值对象的教育的属性不全部是“客体”的教育所固有的,而是“客体主体化”的结果。“客体主体化”除去主体对客体属性的选择、加工、改造以外,更有主体观念的外化、现实化的成分。因此,对于教育的构筑者来说,教育价值观相当大的成分上是对自己的需要与自己外化了的“价值意识”之间的关系的反映。这样说,不是一种观念循环论,而正是对人文现象中普遍存在的主体性表现的反映;这样说,也与说“教育是教育价值观外化的结果”不相矛盾。在“主客二分”思维方式下说“价值观”很容易理解,那就是人对自己的需要与价值对象之间关系的反映。但是,对于包括教育在内的人文现象来说,由于价值对象内涵“主体赋予”成分,价值观(主要是其中的“价值意识”)参与了价值关系的构建,这时不能简单地说价值观是价值关系的反映。必须走出用那种“主客二分”的思维方式来理解教育价值观的误区,否则,就无法理解包括教育在内的人文现象中价值观与价值的关系内涵的实践性关系,就会把这种实践关系误解成是一种观念循环。

正是因为教育就其本质和核心来说是教育构筑者教育价值观的外化或“主体赋予”,而教育价值观又是教育构筑者对自己主体需要与自己所构筑的教育之间关系的反映,因此构成了教育构筑者对自己所组织、构建的教育改革和发展的动力。本质上说,这种动力是新的教育价值观和旧的教育价值观之间的矛盾,而不是同一种教育价值观内部的循环。如上所述,主体的需要是多样的、多层次的,在这些需要基础上形成的人生观、价值观、教育观也是丰富多样的,但是教育价值观毕竟是主观对客观的反映,主观不可能完全准确地反映客观,根据这种反映所构筑的教育,受社会历史等条件的制约,又不能够完全符合主体的理想、信念和人生观,更不可能完全满足其客观的主体需要。当主体意识到这种现实化了的教育价值观并不完全符合自己的主体需要时,便形成了新的教育价值观,这就为改革、发展教育或者组织、构筑新的教育提供了主体方面新的根据,形成了“客体主体化”的新的“内在尺度”。从受教育者角度来看,其所接受的教育是别人给予的,但是对这种给予的教育,受教育者主体也不是被动的享用者、接受者,更不是被动的被灌输者。受教育者主体同样存在着对作为价值对象的教育的“客体主体化”过程,在这个过程中,受教育者主体对别人给予的教育进行选择、改造,因此也存在着“主体赋予”。受教育者总是要采取各种积极的或者消极的措施“消解权威”,以“多元”消解“一元”。

既然教育中存在着多元主体、存在着主体的不同层次、存在着主体的

多样化客观需要和多元教育价值观，那么教育研究者要做哪个主体的“法人”就成了一个不能不予以重视的问题。因为教育研究者站在不同的主体角度看待教育，就会代表着不同的主体的利益、反映着不同主体的需要，必然就会根据不同的主体的教育价值观和教育观来形成教育理论话语体系，教育理论必然会呈现多元化存在的状况。仅20世纪80年代以来，关于教育有没有“一般本质”、有没有抽象的一般、教育的历史性和继承性、教育的民族性、教育的中国化或者“本土化”、教育学的“科学性”等问题，一直争论不休；在教育目的论上，“社会本位论”和“人本位论”也是争执不下。其实这些教育学上的基本理论问题都与是否承认教育中存在着多元主体以及教育研究者自身站在什么角度看问题直接相关。当然，最终是由于忽视教育的人文特征的“唯科学主义”方法论作祟，正是这种方法论导致将教育看作“客观外在”的事物，忽视多元教育主体的存在、教育的“主体赋予性”及其教育研究存在多个视角，最终导致否定教育理论多元化存在的可能性。

近几年来，随着“全球化”观念的发展，作为一种相反相成的现象，“多元化”也成为话题。因为“全球化”不是“一元化”，而是一种“多元一体”，任何企图用某种统一的人生观、价值观强加于别的国家、别的民族的做法，都会引起国际争端和民族矛盾激化。因此关于教育的地域性和民族性研究成为教育改革和发展以及教育研究的重点。这不仅体现于国际之间，也体现于一个国家内部不同地区和不同民族之间。那种只局限于一般的“个人”与模糊的“社会”之间关系的普遍性教育理论受到质疑。教育改革和发展中共性与个性的关系、一般与具体的关系、统一要求与地方特色的关系，反映到教育研究中，就要求重新考虑教育的主体问题和教育研究的视角问题。认识到教育主体的多样性和教育研究主体的层次性是解决这个问题的关键。就目前国内教育研究总体倾向来说，也是明显地存在着努力追求一般和努力探索具体化两大研究思路。前者是持着培养“类主体”的教育理念，追寻着教育一般，试图寻求普遍适用的教育理论和教育模式；后者是探求由于地域广大、民族众多而必然出现的教育的地域性、民族性特点，这种研究力求把教育的价值主体（无论是教育构筑者还是受教育者）理解为各有特色的具体主体，即不是抽象的个体主体，而是一个地方的群体主体、一个民族的群体主体，在此前提下再考虑其中的个体主体，因此，教育理论就必然出现多元化状况。面对教育理论的多元化存在，有人怀疑教育学和教育研究的“科学性”，似乎只有话语统一、观点一致才是“科学的”。这也是“唯科学主义”教育观和研究方法论的一种具体体现。根源就在于，对主体层次性和多样性认识不足，对教育价值的多样性和教育价值观的多元性认识不够，因此局限于从“人与社会关系”中那种“普泛”的

“人”和“社会”来看问题。

参考文献

[1] 马克思.关于费尔巴哈的提纲[A]//马克思恩格斯全集(第1卷)[C].北京:人民出版社,1972.
[2] 马克思.剩余价值理论[A]//马克思恩格斯全集(第26卷III)[C].北京:人民出版社,1974.
[3] 马克思.1844年经济学哲学手稿[A]//马克思恩格斯全集(第42卷)[C].北京:人民出版社,1979.
[4] 程代熙.马克思主义与美学中的现实主义[M].上海:上海文艺出版社,1983.
[5] 大百科全书编委会.中国大百科全书·哲学卷(1)[M].北京:中国大百科全书出版社,1987.
[6] 李德顺.价值论[M].北京:中国人民大学出版社,1987.
[7] 韩震.略评人的价值的涵义和特点[J].北京师范大学学报,1988(4).
[8] [德]朔伊尔,施密特.教育学[A].胡劲松,译//瞿葆奎.教育学文集·教育与教育学[C].北京:人民教育出版社,1993.
[9] [德]文德尔班.哲学概论[M]//刘放桐,等.新编现代西方哲学[M].北京:人民出版社,2000.
[10] 孙喜亭.教育原理[M].北京:北京师范大学出版社,2003.

11

人的文化本质观与主客统一论

——马克思人的本质观对教育研究方法论建设的启示

我国教育学或教育研究中存在客观主义的教育本体论和唯科学主义方法论倾向，其思想根源之一，是将马克思主义教条化，而不能归咎于马克思主义本身。近年来，在批判反思人文社会科学研究中的唯科学主义倾向时，部分专家学者认为，马克思主义创始人的思想观点形成于近代唯科学主义大潮中，难免带有唯科学主义的倾向（何兆武，2003）。这种观点尽管体现了我国学术思想的进一步解放，有利于对马克思主义的深入研究，但是很值得商榷。因为，唯科学主义方法论的主要哲学基础是主张客观主义和“主客二分”的近代西方哲学，而反对客观主义和“主客二分”正是马克思主义哲学的主要认识论特征。马克思人的本质观是我国教育学中教育本质观和教育目的论的主要哲学基础，但是长期以来对其本身的阐释却有较大争议，占主导地位的理论阐释带有明显的唯科学主义倾向，建立在这样的理论阐释基础上的教育本体论、教育目的论和教育研究方法论必然难以摆脱唯科学主义方法论的局限。本文试图对马克思的人的本质观作进一步探讨，从揭示马克思人的本质观的文化本体论特征入手，着重分析其“主客统一”的方法论特征及其对构建教育研究方法论的意义。

关于“人的本质的现实化”与活动对象的文化特性

《1844 年经济学—哲学手稿》（以下简称《手稿》）的“劳动的异化”一节中，在分析劳动的异化之前，马克思首先谈到人的本性和本性的对象化。他认为，“人的类特性恰恰就是自由的自觉的活动”，这种活动表现为劳动，与动物本能的活动有根本的不同（马克思，1979：96）。它“甚至不受肉体需要的支配也进行生产，并且只有不受这种需要的支配时才进行真正的生产；动物只生产自身，而人再生产整个自然界；动物的产品直接同它的肉体相联系，而人则自由地对待自己的产品”（马克思，1979：96）。马克思接着说：“动物只是按照它所属的那个种的尺度和需要来建造，而人却懂得按照

任何一个种的尺度来进行生产，并且懂得怎样处处都把内在的尺度运用到对象上去；因此，人也按照美的规律来建造。”（马克思，1979：96）

马克思认为，真正的人类的劳动，是一种自由的自觉的活动，是一种实现人类本质力量的活动。“劳动的对象是人的类生活的对象化：人不仅像在意识中那样理智地复现自己，而且能动地、现实地复现自己，从而在他所创造的世界中直观自身。”（马克思，1979：96）“随着对象性的现实在社会中对人说来到处成为人的本质力量的现实，成为人自己的本质力量的现实，一切对象对他来说也就成为他自身的对象化……对象如何对他说来成为他的对象，这取决于对象的性质以及与之相适应的本质力量的性质。（马克思，1979：125）

结合《手稿》上下文，不难看出，在马克思上述阐述中至少表达了这样几个观点：

第一，作为生产和活动主体的人有自觉的自由的意志，这种自觉的自由的意志通过活动表现出来，或者说，人的活动乃是其不同于动物的自由的自觉的精神活动的外化。

第二，人的劳动和活动是自由的，表现为其活动不是直接受肉体需要的支配，而是“懂得按照任何一个种的尺度来进行生产”。也就是说人既可以根据自己的肉体需要进行生产或者活动，也可以根据自己的其他自身需要进行生产或者活动；既可以遵循自身的特点或者本性进行生产或者活动，也可以遵循对象的特性进行生产或者活动；既可以为个人主体的各种需要而生产或者活动，也可以为满足他人的各种需要而生产和活动；既可以为眼前的需要而生产或活动，也可以为未来的需要而生产或活动。表现为“自由地对待自己的产品”，而不是像动物那样“直接地同它的肉体相联系”。

第三，人通过生产和活动展现自己的本质，“现实地复现自己”，从自己创造的世界中直观自己。同时，马克思也承认了人也可以在意识中“理智地复现自己”（应当注意：这里的“理智”一词，马克思是相对现实来说的，不是与非理性相对的以理性为特征的理智）的存在。

第四，人的活动对象不只是外在于人的自然界的一部分，而是“人的本质力量的现实化”，活动的对象的形成，“取决于对象的性质以及与之相适应的本质力量的性质”。“感觉通过自己的实践直接变成了理论家。感觉为了物而同物发生关系，但物本身却是对自身和对人的一种对象性的、人的关系。只有当物按人的方式同人发生关系时，我才能在实践上按人的方式同物发生关系。”（马克思，1979：124）人的本质力量不是抽象的，不是一种先验的东西，而是由肉体组织结构和社会历史条件决定的。所以《手稿》中的“人的本质力量”应该理解为“人的内在的精神力量”，它是人在肉体

组织基础上反映社会历史条件的结果。

第五,“人的本质力量”的现实化,受到社会历史条件的限制。“只有当对象对人来说成为人的对象或者说成为对象性的人的时候,人才不致在自己的对象里面丧失自身。只有当对象对人来说成为社会的对象,人本身对自己来说成为社会的存在物,而社会在这个对象中对人来说成为本质的时候,这种情况才是可能的。”“社会的人的感觉不同于非社会的人的感觉。”(马克思,1979:125)

在我国人文、社会科学领域,尤其是在教育学领域,长期以来对马克思的《手稿》存在一种先入之见,认为它是马克思的早期著作,其中对人的本质的规定和“异化”理论是早期的不成熟思想。特别是在20世纪80年代初期,在“反精神污染运动”中,这样的思想倾向成为批判抽象人性论和人道主义历史观的基调。致使人们对《手稿》中一些重要的哲学思想、哲学方法论不甚了解。在众多的《马克思恩格斯论教育》的读物中,或者没有《手稿》的选读,或者只注意了其中的人的发展与社会的发展的关系,而没有注意其中关于“人的本质的对象化”或“人的本质的现实化”对于建立教育本体论和教育研究方法论的意义。这是以“主客二分”思维方式解读《手稿》必然出现的一种“盲点”。例如,华东师范大学教育系选编的《马克思恩格斯论教育》(1986)从《手稿》中摘录了6段:第12段摘自第一手稿“异化劳动”部分;第3至第5段摘自第三手稿“共产主义”部分;第6段摘自第三手稿“对黑格尔的辩证法和整个哲学的批判”。从摘录的段落可以看出,编者的着眼点不在于教育研究的方法论,因此也就不可能注意到马克思“人的本质的对象化”的方法论意义。从陈桂生先生对这几段摘录的说明中可以看到选编者对《手稿》的教育学意义的基本观点:“按照《手稿》确立的出发点和思考线索,不是从人性(人的本质)出发考察劳动,而是从劳动出发考察人性(人的本质),因而研究人的片面发展与全面发展问题,应当从对劳动的考察入手。不仅要考察劳动的结果及其同劳动者的关系,而且更要着重考察劳动活动本身及其同劳动者的关系;《手稿》实际上证明,人类的劳动是一个历史的过程。”(陈桂生,1993:183)

正是为了贯彻历史唯物主义的“纯洁性”、避免抽象人性论,因此在众多的关于马克思的人的本质观的研究中特别强调人的本质的社会制约性。但是,在这种良好愿望驱动下,却从一个极端走向了另一个极端,以至于将马克思人的本质观中突破“主客二分”思维的方法论思想忽视了。

人的本质及其外化的社会历史制约性

马克思在表述了人的本质“现实化”、“对象化”的同时,强调了人的本

质的客观规定性,强调了人的本质"现实化"或者"对象化"的社会历史制约性:"人们自己创造自己的历史,但是他们并不是随心所欲地创造,并不是在他们自己选定的条件下创造,而是在直接碰到的、既定的、从过去承继下来的条件下创造。"(马克思,1979:125)这样为人们所熟知的历史唯物主义基本观点,在《手稿》中以不同的语汇作了反复陈述。但是,通过主体与客体在实践的基础上的辩证统一关系来确定人的本质,才是《手稿》要表达的方法论。"已经产生的社会,创造着具有人的本质的这种全部丰富性的人,创造着具有丰富的、全面而深刻的感觉的人作为这个社会的恒久的现实。……主观主义和客观主义,唯灵主义和唯物主义,活动和受动,只是在社会状态中才失去彼此间的对立,并从而失去它们作为这样的对立面的存在;理论的对立本身的解决,只有通过实践方式,只有借助于人的实践力量,才是可能的;因此,这种对立的解决决不只是认识的任务,而是一个现实生活的任务,而哲学未能解决这个任务,正因为哲学把这仅仅看作理论的任务。"(马克思,1979:126-127)

人们以《手稿》是马克思的早期著作为理由,回避对《手稿》中重要的哲学思想和方法论的学习和研究,这是一种关于思想理论形成的简单化倾向:一个人的思想的成熟是突然的、一夜之间的事情;一个人的思想转变是整体的突变,而不是变与不变的交错。所谓马克思主义成熟思想以《关于费尔巴哈的提纲》(以下简称《提纲》)和《德意志意识形态》(以下简称《形态》)为过渡、以《共产党宣言》为标志的说法,值得商榷。为人们所熟悉的马克思《提纲》中关于实践的观点和关于人的本质的规定,其实在《手稿》中已经清楚地提出,并且只有通过《手稿》的学习,才能理解《提纲》中可以被人们进行各种解读的论断。这里有两点特别值得注意。

对《提纲》中批判旧唯物主义的那段文字的理解问题

> 从前的一切唯物主义(包括费尔巴哈的唯物主义)的主要缺点是:对对象、现实、感性,只是从客体的或者直观的形式去理解,而不是把它们当作感性的人的活动,当作实践去理解,不是从主体去理解。因此,和唯物主义相反,能动的方面却被唯心主义抽象地发展了,当然唯心主义是不知道现实的、感性的活动本身的。(马克思,1995:54)

马克思的这段话中的思想观点,正是《手稿》中已经有的观点。无论在这里还是在《手稿》中,马克思都已经明显地意识到旧唯物主义的"主客二分"的思维方式对主体与客体关系理解的局限性;同时,无论在这里还是在《手稿》中,马克思也都认识到了唯心主义在本体论上的错误。但是,应该看到,本体论与认识论是既有相对独立性,又有内在联系的两个理论,在形成发展中,它们互为前提,互为基础。就主体与客体的关系问题来说,它不

全然是一个认识论范围的问题,对主体与客体的界定本身是一个本体论问题。马克思所说的将对象、现实、感性当作感性的人的活动,当作实践去理解,强调"从主体"去理解,这是在认识论范围中看问题。在《手稿》中他也是这样做的。把认识与实践的对象看作是人的精神活动的外化,人的实践和认识中存在"对象化"运动。对象不是在物质观和意识论意义上的"物质"、"存在":对象不一定是物质的,作为主体活动之对象的,可以是物质形式的,也可以是观念形式的;对象不一定外在于主体,不一定是"主客二分"的,并且更大成分上往往不是"主客二分"的,主体反映客体的同时,也要对客体进行选择、改造和"赋予";对象又可以构成主体、内在于主体之中,"自我主客体"就是这样的一个概念。本体论确实是认识论的基础,但是,将物质观和意识论中对物质、意识以及它们之间关系的界定,简单搬用到认识论中的主体、客体以及主客体之间的关系上,却是一种简单化的做法。列宁早就指出这一点,并且明确强调,超出了本体论去理解物质第一性、意识第二性就会犯形而上学的错误。无论在《手稿》中还是在《提纲》中,马克思强调用"主体的尺度"去理解对象、把握对象,都不是以观念论为基础,而是以唯物主义为基础的。在《手稿》中,马克思虽然还是运用了"主体"和"客体"的概念,但是却强调了客体的"人的"特性:"私有财产的扬弃,是人的一切感觉和特性的彻底解放,但是这种感觉的扬弃之所以是解放,正是因为这些感觉和特性无论在主体上还是在客体上都变成人的。眼睛变成人的眼睛,正像眼睛的对象变成了社会的、人的、由人并为了人创造出来的对象一样。"(马克思,1979:124)

马克思没有否定唯物主义,而是否定旧唯物主义对主体能动性的忽视。旧唯物主义对能动性的否定,表现在将客体看作独立于主体以外的自在事物,它不理解人的活动对象"主体化"的特性以及这种"主体化"的途径——实践的特性和意义。马克思建立在唯物主义本体论基础上的主客体关系理论,在《手稿》中和《提纲》中是一致的。

对《提纲》中关于"人的本质"的理解及其意义问题

《提纲》第六条是专门批评费尔巴哈的"人的本质"观的:

> 费尔巴哈把宗教的本质归结于人的本质。但是,人的本质并不是单个人所固有的抽象物。在其现实性上,它是一切社会关系的总和。费尔巴哈不是对这种现实的本质进行批判,所以他不得不:
>
> (1)撇开历史的进程,孤立地观察宗教感情,并假定出一种抽象的、孤立的人类个体。
>
> (2)所以,他只能把人类的本质理解为"类",理解为一种内在的,无声的,把许多个人纯粹自然地联系起来的共同性。(马克思,1972:

18）

对这个关于“人的本质”的说法，流行的理解是认为马克思强调了人的社会性。这里列举两种目前在国内具有代表性的解释，一种是专业哲学工作者的，一种是用来作为推广普及的哲学教学材料，都具有典型性和代表性。

例一：“本节说明马克思与费尔巴哈在人的本质问题上的分歧。费尔巴哈只着眼于人的抽象本质，马克思则强调人的现实本质。人的本质讲的是人是什么。费尔巴哈是从生物学上确定人是什么；而马克思则认为，在现实性上，人是什么取决于人实际上扮演着什么社会角色，人实际上作为什么、以什么身份来生活、生存。尽管工人和资本家在生物学上是同类，但作为现实的人却不是同类。由于每一种社会角色都是在整个社会关系中确定的，都从一个特定的角度反映着整个社会关系，因此马克思说，人的现实本质是一切社会关系的总和。”（刘永富，2003）

例二：“怎样正确理解人的本质？①人的本质在其现实性上是一切社会关系的总和。人不是单纯的自然物，人的本性是人的社会性。规定人的本质的社会关系是多方面的总和，其中生产关系是一切社会关系的基础，只有把人放在以生产关系为基础的社会关系中进行考察，才能全面把握人的本质。②在阶级社会中，社会关系主要表现为阶级性，因而人的本质属性表现为阶级性。③社会关系是不断变化发展的，因而人的本质也不是凝固不变的抽象物，而是具体的历史的变化发展的。”（佚名，2003）

例一是专业哲学工作者对《提纲》第六条的解读，是针对《提纲》这一段话的。按照作者的说法“只能追求最合理的解释，并不追求最合乎本意的解释”。例二是一个哲学问题及其“标准答案”，虽然没有标明针对《提纲》第六条，但是仍然可以看出，其依据是对《提纲》第六条的理解。这两段关于“人的本质”的理解基本代表了流行的“马克思主义人的本质观”，即“角色论”的人的本质观，这也是长期以来我国教育理论引以为理论基础的一种人的本质观。这种“角色论”的人的本质观是令人费解的，费解的原因在于：这个“本质”的规定是用来区别个体的人与“类”的人，还是用来区别人与动物？这种理解忽视了，马克思正是在处理了个人与社会的关系的基础上来理解人的。这种理解注重于个体人的本质规定，却把人的本质解释成是人在社会中的“角色”，给人一种感觉：似乎人没有自身的内在规定，人处在什么社会地位就有什么本质，人本身是个空壳子，是“秤砣”那样的东西，有多大的能力，取决于像“权值”那样的地位关系。这等于说，一个人

处在不同的职级决定了人的素质，而不是由素质决定职级。这样的说法，显然在道理上和现实中是难能被人接受的。问题到底出在哪里？

《手稿》、《形态》是与《提纲》同时期的著作，所以理解《提纲》中的关于人的本质的思想观点，除去要联系这个提纲中的其他要点外，更要通过《手稿》和《形态》的展开论述来理解。从《手稿》和《形态》有关的方法和观点来看，马克思谈论人的本质的思路有一个“由外而内”和“由内而外”的双向过程。“人的本质并不是单个人所固有的抽象物，在其现实性上，它是一切社会关系的总和”，这句话，与《手稿》中“只有当对象对人来说成为人的对象或者说成为对象性的人的时候，人才不至于在自己的对象里面丧失自身。只有当对象对人来说成为社会的对象，人本身对自己来说成为社会的存在物，而社会在这个对象中对人来说成为本质的时候，这种情况才是可能的”的说法做个对比理解，就会清楚地看到，《提纲》中这句话不只是要理解为人的本质的社会性，而是更应该理解为“各种社会关系的总和乃是人的本质的现实表达，是外化了的，现实展现的人的本质”，或者表述为“各种社会关系的总和乃是人的本质的现实化”。应当指出，做这样的理解不必唯恐有观念论或者主观唯心主义的嫌疑，因为这里所展现为各种社会关系总和的“人的本质”并不是一种先验的东西，“已经产生的社会，创造着具有人的本质的这种全部丰富性的人，创造着具有丰富的、全面而深刻的感觉的人作为这个社会的恒久的现实”（马克思，1979：127）。如果将《提纲》中的关于“人的本质”的说法与具体历史条件下的人的发展状况与社会发展状况联系起来看，就会更为清楚。马克思在《手稿》中的另一句话更表明了人的本质的现实性的含义：“工业的历史和工业的已经产生的对象性的存在，是一本打开了的关于人的本质力量的书，是感性地摆在我们面前的人的心理学；对这种心理学人们至今还没有从它同人的本质的联系上，而总是仅仅从外表的效用方面来理解，因为在异化范围内活动的人们仅仅把人的普遍存在，宗教或者具有抽象普遍本质的历史，如政治、艺术和文学等，理解为人的本质力量的现实性和人类的活动。”（马克思，1979：127）

通过系统考察马克思恩格斯有关人和人性的有关论述可以发现，这些思想并不是一种“早期”思想，而是贯穿在他们的理论的始终。

马克思“人的本质观”与“主客统一论”对教育研究方法论的意义

之所以要考察上述马克思主义创始人的有关论述，就是要明确我国在

传播马克思主义过程中受到社会历史条件局限和认识上的偏差所造成的理论失误。这些失误虽然直接地看是哲学理论方面的，但是却从根本上影响着教育研究的基础和致思方向，对教育观的形成是至关重要的。在如上的考察中，我们着重挖掘了两个方面，一个是对"主客二分"思维方式的否定，一个是在人的本质问题上的文化论观点。这两个方面有着内在的联系。对"主客二分"思维方式的否定，是正确的人的本质观形成的直接方法；"主客二分"思维方式的解体要以承认人的本质及其外化为前提，以承认人的本质不但表现于"理智"上的意识形式而且可以表现为"感性的现实"为前提。主客统一思维方式的形成与人的本质的现实规定性都是建立在实践观点基础上的。正是在人的实践中，实现了"主体客体化"和"客体主体化"，也正是在实践中形成了人的本质，实现了人的本质的现实性。

这样的认识，是教育本体论和教育研究方法论实现根本性转变的思想基础，也是破除教条主义桎梏，大胆借鉴现代西方哲学思维方式为教育研究服务的原则依据。现代西方哲学各流派的发展，有着与马克思主义哲学同样的思想文化背景和社会历史背景，所面对的现实问题和思想批判对象有很多共性。但是，由于很长一段时期，受"左"的思想的影响，曾经被一概斥为"资产阶级哲学"，拒绝承认其中具有真理性的成分，更否认其中与马克思主义具有共性的一面。以至于近些年来，很多对西方哲学思想的借鉴、研究仍然如履薄冰，深怕被指责为背离马克思主义。其实，马克思主义作为一种理论体系的真理性，并不能否认其他理论体系的真理性。"非马克思主义"与"反马克思主义"乃是不同的概念。任何话语霸权都只能导致认识的片面性，表现出方法论的肤浅和对实践与真理的傲慢态度。同时，也不能因为发现了现代西方其他哲学思维方式和思想观点有其合理之处，就否定马克思主义理论体系作为主导意识形态的价值。在当代中国，破产的是教条主义，而不是马克思主义。上述"主客二分"和文化论的人的本质观是贯穿于马克思主义哲学中的基本观点和方法，是与唯物辩证法有着同样地位的本体论观点和认识论方法。只是在后来的阐述和传播中，错误地夸大了马克思对近代理性主义的肯定成分，致使理性主义和"科技崇拜"在我国复活，并以马克思主义的面貌出现，禁锢了人们的思想。近些年来，哲学领域和教育学研究领域都对西方哲学思潮展开了大量研究，主体性问题和文化学方法论倍受重视，诸如新康德主义、哲学诠释学、卡西尔的人的本质论、人文科学（精神科学）方法论中的思想观点和方法理论，引起广泛重视。这些并不是与我国的主导意识形态相悖，而是有利于全面理解和发展马克思主义的观点和方法，有利于理解教育研究的主体性问题、构建健康的教育研究方法论。

参考文献

[1] 马克思.关于费尔巴哈的提纲[A]//马克思恩格斯选集(第1卷)[C].北京:人民出版社,1972.

[2] 马克思.1844年哲学—经济学手稿[A]//马克思恩格斯全集(第42卷)[C].北京:人民出版社,1979.

[3] 华东师范大学教育系.马克思恩格斯论教育[M].北京:人民教育出版社,1986.

[4] 陈桂生.马克思主义教育论著研究[M].上海:华东师范大学出版社,1993.

[5] 刘永富.《关于费尔巴哈的提纲》解说[EB/OL].http://unit.xjtu.edu.cn/unit/rwxy,2003.

[6] 佚名.哲学学习指导[EB/OL].http://www.di3bu.com/zgexyedhuabda-4.htm ,2003.

[7] 何兆武.重读康德[J].读书,2003(3).

12 新康德主义对人文科学方法论的贡献

新康德主义的产生有着与马克思恩格斯哲学思想产生基本相同的文化土壤和社会历史背景。它实际是由若干理论上各有特色的哲学流派构成。这些哲学流派的共同之处,主要在于都企图通过复兴和重新解释康德的有关理论来建立自己的体系。康德曾明确批判了“主客二元分离”的近代理性主义,强调了认识主体的重要地位,在此基础上,新康德主义发展了关于认识主体对认识对象构建关系的方法论。长期以来,在我国哲学教学和研究中,存在着对费尔巴哈唯物主义和黑格尔辩证法的重视,对康德开创的认识论或者主体性理论忽视的片面倾向,对新康德主义更是采取否定态度,甚至把它看作是与马克思主义格格不入的理论体系,以至对其中有价值的哲学观点尤其人文科学方法论思想研究挖掘不够。本文试对新康德主义的人文科学方法论思想做一些初步探索,以期有益于我国人文科学方法论的构建。

新康德主义马堡学派的“主客统一”观点及其方法论启示

新康德主义既反对将康德的“自在之物”融化于绝对精神之中,更反对将康德的“自在之物”作唯物主义的解释。它的根本立场是进一步发挥康德对传统形而上学的批判及康德的“哥白尼变更”所体现的对主体的创造作用的强调,按照 19 世纪下半期的生理学、数学、逻辑学等科学发展的新成就,论证康德关于主体创造客体的理论和先验论。同时,它接受同一时期的其他哲学思潮,特别是实证主义的反形而上学倾向和唯意志主义关于主体的创造作用的思想,把它们与康德的有关理论结合起来。

新康德主义马堡学派利用 19 世纪下半期以后的数学和物理学等自然科学的最新材料,来进一步论证和发挥康德哲学。马堡学派对康德哲学改造的主要表现,是撇开康德哲学中的先验心理倾向,发挥其先验逻辑倾向。对于康德关于理论理性的解释上存在着先验心理和先验逻辑两种倾向,朗格(Friedrich Albert Lange,1828-1875)为代表的早期新康德主义主张第一

种倾向，马堡学派则坚持第二种倾向。所谓先验心理就是认识主体存在着心理上的一定先天结构和形式，人们对世界的认识、科学知识是以人的这种先天心理结构为转移。马堡学派反对这种先验心理的思想倾向，他们认为，康德的心理主义是康德哲学的不彻底性的表现，因为这种心理主义既有可能把心理意识活动的对象当作是意识之外的自在之物而导致自然主义，也有可能由于把心理意识活动的对象归结为主体的先天能力而导致主观主义。他们要求排除主观主义和自然主义，从而也要求排除心理主义。马堡学派的先验逻辑倾向主要表现在，认为哲学的主要任务是阐明数学和数学的自然科学的可能性，并进而阐明包括道德、艺术、宗教在内的其他一切知识部门的可能性，揭示它们的逻辑前提，发现各门学科的一般逻辑结构。各学科尽管研究对象不同，但是都有共同的逻辑结构。哲学就是要探讨这些逻辑结构，而不是探究认识的心理基础或具体的方法。哲学就是科学认识的逻辑，或者说纯粹认识的逻辑，而这种纯粹认识的逻辑就是一种独特的哲学方法，即先验方法，它是一种把认识、科学事实、存在当作是意识、思维不断创造的发展过程的方法。

马堡学派对康德哲学的改造主要内容之一就是从先验方法出发，重新解释“自在之物”概念，并进而批判康德的先验感性论，把全部认识活动归结为纯粹思维的创造。康德关于“自在之物”是客观外在的思想，与其时空观和因果性等范畴是先天形式的思想相矛盾。马堡学派排除自在之物是外部客观实在的意义，发挥其不可知论的意义，并由此出发，发挥了康德关于灵魂、世界和上帝等理性观念是不可知的“自在之物”的思想，因为理性在企图论证它们时必然陷入矛盾，它们超出了人的知识能力范围。尤其值得注意的是，马堡学派还把理想的社会制度当作自在之物，认为它们只能作为理想，在现实社会中不能达到。

马堡学派更经常地把“自在之物”当作一种调节原则，它连接经验材料，调整人的认识，但是它本身并不能提供认识，它是一种观念，而不是实在。马堡学派不否认不以人的意志为转移的自然界的存在，但是认为作为认识和科学对象的“自然界”是由主体所认识、由数学和自然科学所阐述的，同自然科学一样，是人类思维的产物。存在始于思维，思维是存在的开端，思维应当而且可以在自身中发现存在。思维是本源性的，没有任何东西给予它，它的一切均由它自己创造和设定。它既创造了对象世界的形式，又创造了其内容。“思维不能产生于自身之外的某个地方，纯粹思维应当从其本身中产生可以认识的东西”。“思维本身就是自己活动的目的和对象”。（刘放桐，等，2000：80）

马堡学派对思维创造对象这个理论的论证是相当完整的。认识到康德体系中没有将“先验综合”中的“先验”的解释摆脱其神秘性，马堡学派

又进一步用当时数学和自然科学的新成果为"思维创造对象"做了阐释。他们认为,纯粹思维利用数学和逻辑创造对象世界。他们进一步发挥康德关于一切自然科学要成为科学必须包含数学的思想,认为现代自然科学就是数学的自然科学,而无穷小则是数学的基本概念。无穷小是一切数的基础,实际上也就是自然对象的基础,它从时间、空间以及一切其他性质方面决定对象。数是一切自然和社会的对象的基础,那么数学方法必然是一切科学的基本方法。马堡学派作为新康德主义的先验逻辑学派,对逻辑问题给予了很大注意,认为纯粹思维利用无穷小概念演算来创造各种理论时,必须依据某种逻辑前提,利用某些有普遍意义的逻辑范畴和规律。这些逻辑范畴和规律是事物实在性的标准,也是任何科学原理的真理性的标准。逻辑范畴和规律并不是现实的反映,而是纯粹思维的创造。这似乎是重复了康德"人是自然的立法者"的知性创造自然对象并给自然以规律的观点。但是,马堡学派与康德不同,在思维创造对象问题上比康德走得更远,康德在一定程度上还承认知识的内容具有客观来源,马堡学派则认为知识的形式和内容均出于纯粹思维的创造。

由上可以总结出马堡学派在这个观点上的三个特点:第一,强调理性思维和数学及自然科学知识;第二,主客体关系上的主体对对象的创造,突破"二元分离"的思维方式;第三,思维或者先验方法的"先验性",没有在主客体关系上理解思维或者先验逻辑的来源。其中强调思维对对象的创造的观点,是有积极意义的。尤其是马堡学派将这样的思维方式运用到道德、艺术、宗教等其他部门,更具有合理性。问题在于,马堡学派坚持先验论,没有说明"先验方法"和具有创造对象功能的思维的现实来源;对思维创造自己的认识对象绝对化,又没有区分在数学和数学的自然科学方面和在道德、艺术、宗教等其他知识部门中这种思维创造和先验逻辑作用的不同,否定了自然科学对象的实在性一面。有人认为,马堡学派主张"思维和存在(自然界)、主体和对象是同一的,它们之间的区别只是思维内部、主体内部的区别,思维、主体是第一性的,而存在(自然界)、对象则是第二性的"(刘放桐,等,2000:80)。这其实有所误解,其将马堡学派的认识论观点中的主客体关系理论放到本体论的思维与存在的关系中考察,是不适当的。

总体来看,朗格和马堡学派的观点集中在解决康德的"自在之物"的概念基础上解释主客体的关系,并且像康德一样,有着明显的自然认识的倾向,他们所说的对象,主要指的是自然界性质的对象。尽管马堡学派也将思维创造对象的主客关系思维方式运用于道德、艺术、宗教等部门,但是并没有重视这些对象与自然界对象的关系。由此决定了,他们的主体哲学带有传统哲学的理性主义倾向。并且由于他们特别强调数学和自然科学的

方法论基础，科学主义倾向也是十分明显，这或许就是有人将新康德主义马堡学派划归科学主义思想流派之一的原因。但是，必须看到，新康德主义马堡学派坚持反对“二元分离”并努力论证“思维对对象的创造”的认识论和方法论意义，正是这种认识论和方法论也启发人们改变传统的本体论。这些虽然是在主体与自然界客体关系中论述的，有着明显的康德式的以认识自然为主旨的认识论模式，但是对历史、文化、教育领域的研究破除“主客二分”的形而上学思维方式、确立“主体客体化”和“客体主体化”的思维方式仍然有重要方法论价值。

新康德主义西南学派的“历史科学方法论”的方法论价值

如上所述，新康德主义马堡学派虽然也把阐明道德、艺术、宗教在内的其他一些非数学和自然科学的部门可能性作为哲学的任务，但是他们主要致力于为数学和自然科学奠立基础的纲领，注重于认识论和逻辑问题的研究。与他们不同，新康德主义西南学派则是致力于为文化科学奠立基础的纲领，着重于先验心理和价值问题的研究。尽管马堡学派和西南学派都是从一般的、非经验的和非人格的主体出发，都特别重视科学的价值，均表现出一定的科学主义的倾向，但是考察新康德主义西南学派的文化科学思想和方法对确立人文科学方法论和理解“文化教育学”的观点和方法具有基础和前提作用。

在继承和改造康德的先验论以及重新解释康德的“自在之物”方面，西南学派与马堡学派是类似的。但是在具体方法和关注点上二者又有所不同。“马堡学派把客体当作主要研究对象，从对数学的自然科学的研究中发挥了康德的先验逻辑学说；弗来堡学派则把先验主体本身当作主要研究对象，从主体的研究出发来研究客体及其与主体的关系，发挥了康德的先验心理学，把先验主体对于对象（包括自然和文化对象）的评价当作统一全部哲学的基础和解决全部哲学问题的标准，把文化历史事件的评价当作哲学的主要内容，把康德的自在之物当作是应当如此之物。”（刘放桐，等，2000：83-84）所以，西南学派最为重要的是其价值论和与之相关的关于自然科学和历史科学相区别的观点。

新康德主义西南学派的价值论及其启示

新康德主义西南学派的创始人威廉·文德尔班（Wilhelm Windelband，1848-1915）不同意当时在德国存在的对哲学地位和作用的两种看法：或者

把哲学完全归并到专门学科中去，或者把哲学归结为哲学史研究。他既反对把哲学看作无所不包的形而上学的倾向，也反对用专门学科取消哲学的企图，而是认为哲学以研究宇宙人生的“最一般的”问题为自己的专门研究对象；主张将哲学从研究对象是什么转移到研究事物应该是什么，即由判断问题改为评价问题。“哲学绝对不能脱离价值的观念，它总是强烈地、明显地受到价值观念的影响。”（刘放桐，等，2000：84）

文德尔班强调价值和价值判断，但是他却强调的是“普遍价值”，而不是像唯意志论者尼采的理论所代表的那样，企图把个人当作价值的最高标准。他认为像尼采那样的无限制的个人扩张观点，一定会回到一种价值相对主义，一切价值都是相对的，任何价值都没有普遍意义，唯有“超人”才是价值的决定者，“超人”不承认任何价值标准，不论是逻辑的还是伦理的。这种无限制的个人主义，最后定要走上自我专断。文德尔班概括地表述了自己所理解的哲学：“相对主义就是哲学的取消和死亡。哲学只有作为具有普遍价值的价值科学才有生命力。……哲学以具有普遍价值的那些价值为自己的领域，为自己的问题。这些具有普遍价值的价值是文化和文明全部功能的组织原则，是人生一切特殊价值的组织原则。哲学解释和描述这些价值，只是为了对它们的价值加以说明；不把它们当作标准。所以，哲学要把自己的任务发展为‘制订规律’，但这不是任意专断地颁布规律，这些规律是它发现并把握了的规律。当前的运动内部虽然有着分歧，但它的目标似乎就沿着这条途径去赢回伟大时代德国哲学的重要成果。”（苗力田，1985：196）这段话集中表达了文德尔班为代表的新康德主义西南学派关于哲学的目标、哲学的原则以及自己的哲学与那种自我中心的哲学的区别。

文德尔班提出了一个“标准意识”概念作为价值哲学的真正前提，作为对意志、情感全部经验进行评价的绝对中心。所谓“标准意识”，就是与实际意愿和理想标准相符合的意识。如果没有这样一种意识，只有价值标准，那么价值标准还是一个死的，还不能对实际经验进行评价。有了这样的标准意识，就可以把价值标准用来衡量一切实际经验，构成全部哲学体系。文德尔班认为，价值哲学不但能够用“具有普遍价值的价值”这个标准统一起来，而且它和实际生活也有密切联系，是与活生生的现实知识、全部生活的丰富内容处于不断交流之中的。价值哲学不但是受益的，而且反过来对文化的发展也做出自己的贡献。它能加强人的信念、提高人类的最高理想，并对文化生活的各个方面都表现出其发人深思的见解。这些信念、理想或者见解可以通过价值概念的整理和规定，获得严密的科学形式。文德尔班还进一步论述了价值哲学对专门科学的影响，因为这种影响可以是有益的也可以是有害的。价值哲学与其他科学之间的这种关系清楚地表

现在逻辑的发展中。现实中存在着可认知和可评价两个方面,那么,理所当然就存在着两种方法和两种逻辑:判断逻辑和评价逻辑,判断中必然存在评价。由此,文德尔班不再像康德那样把范畴看作是理性所固有的规范功能,不再是理论理性构造对象的手段,而是把范畴看作是评价的标准,人们以这样的标准来规定事物的适用范围、作用的界限。

文德尔班代表的西南学派的价值哲学,对探讨教育研究主体问题的意义在于:启发我们注意了研究主体在研究活动中的主体价值观念问题、注意了教育作为一种文化现象所体现的教育实践主体的"普遍价值标准"、注意了个人教育价值观与普遍教育价值观在教育研究和教育实践中的关系问题、注意了"教育事实研究"中的价值影响问题。如果说西南学派这些方面的思想观点具有不可忽视的价值,那么,他们关于科学分类的思想更是具有方法论意义。

新康德主义西南学派的学科分类思想及其方法论意义

关于科学的分类,直到目前在国际学术界还有争论,这与对"科学"的定义和科学分类的标准不统一有关。通常说有英美严格意义上的科学概念与含义较广的德国的科学概念。德国人将科学分为自然科学和文化科学,并系统探讨它们的特征和研究方法的不同,应该始于新康德主义西南学派。

科学分类的思想早始于亚里士多德。在《论题篇》,亚里士多德先是根据知识所包含的目的不同,将知识分为三大类:理论的、实践的和创制的;在另外的一些著作中,他再次根据研究的对象不同,对理论知识和实践知识进行了划分。"理论学术为学术所共尊尚,神学尤为理论学术所共尊尚;每门学术各因其所研究对象之高卑为优劣,而神学所探索者,固为世界上最崇高的存在,是以优于一切学术。"(亚里士多德,1959:222)

对近代科学做出分类的是弗兰西斯·培根(Francis Bacon,1561-1626),他是以人类理性的能力作为科学分类标准,将科学分为记忆科学、想象科学和理性科学。到18世纪《法国百科全书》中的科学分类,基本上是按照培根的分类方法为依据。19世纪中叶,法国实证主义哲学家、西方社会学的创始人孔德的科学分类,是以物质运动的基本形式为标准,把科学分为天文学、物理学、化学、生物学和社会学,并认为数学是一切科学的基础。恩格斯在谈到科学分类时说:"每一门科学都是分析某一个别运动形式或一系列彼此相属和互相转化的运动形式的,因此,科学分类就是这些运动形式本身依据其固有的次序的分类和排列,而科学分类的重要性也在这里。"(恩格斯,1984:149)表面上看,恩格斯的分类方法与孔德的是一致的,但是恩格斯认为,孔德的分类方法是为了安排教材和教学,孔德认

为,这些学科不到一门教完就不能教另一门。恩格斯批评说:“一个根本正确的思想被数学地夸大成胡说八道。”(恩格斯,1984:150)很明显,恩格斯在这里所说的“根本正确的思想”就是按照物质的运动形式来划分科学的思想。

总起来看,传统的科学分类是以研究的对象为标准的,培根按照“人类理性能力”的科学分类,实际也是按照对象对人类理性的能力的要求来划分的。西南学派一反这种传统,提出一种凭主观态度、主观评价来进行科学分类的方法。文德尔班以其价值哲学为方法论基础,以研究的方法和目的不同,将科学分为自然科学和文化科学。“经验科学的性质,是自然研究和历史学所共有的,也就是说,二者都以经验、感觉事实为出发点,从逻辑上说就是作为推论的前提。”(洪谦,1964:58)

同一对象可以同时既是自然科学研究的对象,又是历史科学研究的对象。但是从研究的方法和目的来说,二者之间有着原则的区别:自然科学所利用的是由特殊到一般的方法,目的是探寻自然界中的一般规律;历史科学或者文化科学所利用的是对特殊的、具体的事件进行描述的方法,目的在于把某一过去的事件栩栩如生地再现于当前的观念中。文德尔班讲“历史科学”,而李凯尔特讲“文化科学”,这里体现了,在方法论上,西南学派的这两个先后相继的代表的观点略有差异。文德尔班反对按照研究的对象来对科学分类,而李凯尔特则认为科学既可以从它所采用的方法或者说从形式的观点来分,也可以从它研究的对象的角度,或者说从质料的观点来分。正是质料分类的原则,李凯尔特提出了“文化科学”的概念,这样,就使与自然科学相对立的文化科学不只是研究“过去的”历史事件,而是推演到了一切文化现象。按照李凯尔特的观点,自然是指那些在自身中生长起来的、自生自长的东西的综合;文化则或者是人们按照预定目的生产出来的,或者虽然早已存在、但至少由于它所固有的价值而为人们保护着的东西。自然的东西不具有价值,可以不从价值的观点来考察;而一切文化产物则必然具有价值,必须从价值的角度来考察。价值是区分自然和文化的标准。(朱红文,1994:105)

新康德主义西南学派强调价值、强调自然科学和历史科学(文化科学)的区别、强调自然科学研究和文化科学研究的目的与研究的方法的不同,对于重视研究的主体具有重要意义,这是传统的重视研究中的对象、排斥或者无视主体的自然科学认识模式所不及的。但是,这一学派存在的主要问题有四:

第一,他们虽然创造性地区分了自然科学和历史科学或者文化科学,但是仍然是和马堡学派一样,致力于为科学奠立基础的纲领,强调的价值是一般的、普遍的价值,没有看到价值主体的层次性和价值主体与所代表

价值的可分离性；

第二，尽管强调了历史现象或者文化现象的独特性在于其价值性、是人按照一定的目的生产出来的或者人们根据价值选择保护的，但是在对待历史文化现象的研究方法上，仍然存在着客观主义研究倾向，要求站到普遍价值的立场对待历史文化现象，而没有强调从文化生产者或者历史活动主体的角度去理解、体验历史文化现象，忽视了多视角、多元价值观的问题，忽视了评价主体和价值主体既可以是分离的也可以是同一的复杂关系；

第三，最为根本的，他们的理论是建立在康德的"自在之物"概念基础上的，所以，无论他们说的自然现象还是历史现象，都是一种观念的产物，他们的主客体关系是观念上的主客体关系。虽然文德尔班的价值哲学中也谈到价值哲学与人的现实的文化活动的关系，但是这种二者之间的交互作用仍然是限定在人的观念领域里的"事实"，不能说明"价值"和"普遍价值"的现实基础，仍然是一种"先验"的东西；

第四，无论是文德尔班的"历史科学"还是李凯尔特的"文化科学"，都没有区分人文科学和社会科学，而是相对于自然科学而言的。这必然把可以采取"价值中立"态度、客观地探讨社会发展规律的社会科学予以否定。

正是因为这样，所以笔者不同意那种把文德尔班和李凯尔特的历史科学或者文化科学称作"人文科学"、把他们的历史研究法和文化研究法叫做"人文科学方法"的看法（朱红文，1994：107）。只能说，他们的价值哲学观点，以及建立在价值哲学基础上的关于历史科学研究的观点，重视了主体的价值观和历史或文化研究的目的和方法，这对人文科学研究方法论的建立具有一定价值。

参考文献

[1] 洪谦. 西方现代资产阶级哲学论著选辑[M]. 北京：商务印书馆，1964.

[2] 亚里士多德. 形而上学[M]. 北京：商务印书馆，1983.

[3] 恩格斯. 自然辩证法[M]. 于光远，等，译. 北京：人民出版社，1984.

[4] 苗力田. 文德尔班[A]//侯鸿勋，等. 西方著名哲学家评传（第八卷）[C]. 济南：山东人民出版社，1985.

[5] 朱红文. 人文精神与人文科学——人文科学方法论导论[M]. 北京：中共中央党校出版社，1994.

[6] 刘放桐，等. 新编现代西方哲学[M]. 北京：人民出版社，2000.

13 从狄尔泰到哈贝马斯：德国人文科学方法论的发展

狄尔泰应该是将人文科学方法论首先用于教育研究的人，他将自己的生命哲学中关于精神科学的研究方法贯彻到教育研究中，开了用人文科学方法论指导研究教育问题的先河。1888 年狄尔泰发表了《论普遍性教育科学的可能性》（又译为《关于普遍的妥当的教育学的可能》），客观上否定了赫尔巴特教育学的普遍性，自此开始形成了"精神科学教育学"，并经过斯普朗格（Eduard Sprangger，1882-1963）、李特（Theodor Litt，1880-1962）、博尔诺夫（Otto Friedrich Bollnow，1903-1991）等人的继承和发展，形成了"曾经是德国或德意志联邦共和国理论教育学的最有影响的一个支流"（W. 克拉夫基，1993）。在第二次世界大战以后，"精神科学教育学"逐渐影响英美和欧洲大陆，并波及日本、菲律宾。如 1953 年作为精神科学教育学派重要代表人物的博尔诺夫被选为德国教育学会会长，其后应邀访问过阿根廷、日本、瑞士、意大利等国，并被授予阿根廷荣誉公民，被日本玉川大学授予荣誉教授。就我国来说，其影响早在 20 世纪 30 年代初就已经开始。这些事实都说明精神科学教育学派思想观点和方法论的影响广泛。本文从教育研究的主体性问题的角度，概略地考察精神科学教育学的发展状况和特点。

狄尔泰对建立精神科学教育学的"提纲"式呼吁

在《论普遍性教育科学的可能》中，狄尔泰将自己的精神科学方法论运用于教育研究，认为决没有超越时空而适合任何时代、任何民族的普遍性的教育学，决没有可能建立自然科学般的纯然经验的教育学，只能建立基于精神科学的考察方法的教育学。精神科学的考察法有"历史与心理的两方面的特性"。它的历史考察法就是考察"历史"这种"生命表现之具体的事实"，"把着人生的意义与价值。这意义的世界（即价值乃至理想的世界），是非自然科学的研究法所能达到的领域，只有历史才能打通这条路

子","自然是属于必然的法则的世界,而历史则属于与此完全不同性质的意义的世界(即价值及目的的世界)"。它的心理考察法就是"直接地内在自省其所体验的对象。这自省,亦得名为直观。这直观,非由于分析之部分的考察,而为全体的考察;乃当生命本体的活动表现为自己的体验时,而去把捉(直观)意义与价值的。这意义的直观极与傅塞尔的现象学的直观相类似"(蒋径三,1931)。

狄尔泰要求在自己的"生命哲学"和精神科学理论基础上发展一门具有历史性、系统性的精神科学教育学,并提出了自己的纲领。狄尔泰认为,那些主张把教育学作为规范体系加以发展的观点是过时的错误的,那种规范体系的教育学是从一定的世界观、宗教、哲学、伦理学及其规范出发的,而且把这些规范看作永恒不变的、具有超历史的约束力的那些教育理论。根据他的"生命哲学"和精神科学的理论,狄尔泰指出,人完全是一种历史的东西,相应地,教育和教育的各种理论同样是历史的现象,教育科学必须符合这一基本的认识。在此基础上,狄尔泰进一步批评了他所处的那个时代的教育思想中的实证主义教育学观点。他认为,实证主义运用自然科学的方法来处理教育现象和教育问题,只能把握人存在的自然的一面,因此只能把握教育的一定的、自然决定的先决条件,诸如人类记忆的自然规律性、身心有缺陷的儿童身上一定的发展障碍等。而人的发展和教育的主要过程是属于智力性质的,而这恰恰是属于历史性的。这一点适合于目的、内容、方法以及年轻人在教育影响下的立场态度与兴趣的发展,等等。为了能够对这种现象与过程做出解释,必须发展历史诠释学方法,即精神科学教育学方法。

尽管狄尔泰的精神科学方法论是贯穿于1960年以前的精神科学教育学派教育学的基本方法论,但是狄尔泰毕竟只是提供了一般精神科学方法论基础和建立一门与教育学中规范推论的观点和实证主义观点相对立的精神科学教育学的要求和"提纲"。真正在教育研究中运用并推演其精神科学方法论是狄尔泰的弟子和再传弟子以及受他思想影响的后来的精神科学教育学派的教育家和教育理论家们。"后来有一批科学家与狄尔泰的这些基本思想发生联系。他们或者曾经是狄尔泰的学生,或者在第一次世界大战前最后几年及战时最后几年中的理论观点上、然后是1918年后有重点地深入研究过他的基本思想。……精神科学教育学的发展以及精神科学教育学在本世纪20年代取得的成效要归功于他们。"(W.克拉夫基,1993)

从作为一个整体学派经历的时段来看,精神科学教育学发展的阶段可以分为:奠定基础阶段:狄尔泰奠定基础、提出"提纲";形成时期:从1918年第一次世界大战结束后到1933年国家社会主义统治时期开始;复兴时

期:1945 年以后被重新接受并继续推行;批判、发展和转变时期:1960 年以后。但是如果从精神科学根本方法论的转变来看,可以分为 1960 年以前和 1960 年以后两个阶段。① 狄尔泰提出建立精神科学的教育学的"提纲"以来的一个多世纪的发展里,出现了众多精神科学教育学的代表人物,本文仅从方法论研究的角度再考察一下斯普朗格与李特的"文化教育学"方法论、博尔诺夫的"教育人类学方法论"和 1960 年以后"精神科学教育学批判转化"中的方法论转变。

斯普朗格与李特的"文化教育学"中的方法论思想及其研究主体性思想

"文化教育学"这个词是李特命名的,但是通常所说的"文化教育学"却囊括着包括斯普朗格在内的所有以狄尔泰哲学为基础的德国教育家和教育学家的思想。这里仅通过斯普朗格和李特的有关观点,考察"文化教育学"在教育研究主体方面的观念。

斯普朗格是狄尔泰和泡尔生的学生,受此二人的文化哲学思想影响很深,其博士论文就是《历史科学的基础》、获教职资格的著作是《洪堡和人文思想》,由此奠定了他的精神科学教育学的方法论基础。承袭赫尔巴特以来的传统,斯普朗格用心理学作为教育学的基础来构筑他的文化教育学,但是,他的心理学是受狄尔泰的生命哲学和泡尔生的文化教育观的影响颇深的构造心理学。斯普朗格强调,教育学确实要建立在心理学的基础上,但是这种心理学应该以文化关系为出发点,一切活动都以文化关系为依据。因此这种构造心理学又可以叫做精神科学的心理学或者文化哲学的心理学,是与那种以实验方法为研究特征的自然科学的心理学有区别

---

①邹进在其《现代德国文化教育学》(山西教育出版社,1992)一书中将德国文化教育学(即精神科学的教育学)的发展分成三个发展阶段:(1)作为文化教育学第一代人物的狄尔泰在教育学上引起了两方面的革命,一是恢复教育的本义,二是强调了人的知情义全面发展。(2)斯普朗格从心理结构论和精神科学方法论以及文化教育论等方面,继承了狄尔泰的思想,在文化教育学的第一代与第二代之间,起着承前启后的作用;文化教育学第二代的重要思想家李特首先提出建立"文化教育学"的设想,并在实践上补充和发展了狄尔泰、斯普朗格的思想。(3)鲍勒诺夫(即博尔诺夫)以其人类学教育学发展了文化教育学,是文化教育学的第三代学者。显然,这种分期方法是以派内不同的代表人物之间的观点不同作的划分,这种划分方法给人一种印象,似乎这个学派的思想发展有个内部的自我更替阶段,将不同代表人物思想观点的不同与时间分期两个标准揉在一起,是不合适的。似乎李特发展了狄尔泰、博尔诺夫发展了李特。这样的以不同时期的个别代表人物的思想观点作为划分学派发展的历史时期的做法,简单化了理论的发展的实际情况;同时也不是从教育研究方法论的变化角度作的划分。故本文不从。从方法论发展的角度看,大致可以分为两个阶段,一个是 1960 年以前,精神科学教育学在方法论基础上是狄尔泰哲学,一个是 1960 年以后经过方法论批判、转化基础上的发展阶段。

的。斯普朗格在其心理学研究中强调人的文化方面的差异:"人不仅生于一个自然环境中,同时还生于一个文化环境中。所以,人在现实所表现的各种差异,不仅是生物学方面的差异,而且是精神方面,即文化方面的差异。"(Eduard Spranger,1928)

斯普朗格认为,人的各种高级心理不能简单地用心理学概念诸如观念、感情、冲动、本能、适应等来解释,他们只是依附于一切精神生活的现象;心理学不能只是探讨内在的心理过程,还要探讨内在的心理过程与环境世界构造的关系,重视人生的价值和意义。在这个基础上,他提出了自己的教育本体论观点:教育面对的是生活在某一特定文化中具有精神道德本质的人,它与木匠生产家具、农民种庄稼有本质差别;教育的根本任务在于传递文化、体验文化价值,并培养创造文化价值的人。他又从文化哲学的高度来理解教育,认为教育作为一种活动,不仅具有自身的意义,而且是与人类文化同时发生与发展的。相对于经济、科学、政治、宗教等,教育在人类全部文化活动中具有特殊的目的和价值。为了展示这些特殊的目的和价值,教育学就必须借助于文化哲学。由此他将教育研究方法论植根于狄尔泰为代表的精神科学的文化哲学中。斯普朗格所说的"文化"是指人类在适应和改造社会生活中所表现出来的能力及其结果,人类在长期社会生活中创造的知识、道德、风俗习惯、信仰法律等,都属于文化,这种文化又构成了超越自然环境的"环境"。这样斯普朗格用文化这一概念将个人与社会、自我与历史、主观精神和客观精神统合起来。这里可以明显看到,斯普朗格的历史、文化观点与狄尔泰明显不同的一点,就是没有强调内在的精神活动一面,这是与他在构造心理学中的观点一致的。根据"教育是文化过程"的教育本体论,斯普朗格提出了其教育研究观点。

第一,提出了教育研究的任务。因为教育研究具有社会性、系统性和文化性,教育研究要研究文化与教育的关系,要从复杂的客观文化中吸取特殊的教育因素、教育研究还要研究人生的类型和标准人格,并阐明其独立的结构,以便促进教育培养活泼的有价值的人。"科学的教育学的任务在于说明现存文化本质,阐明其意义,确立其价值与规律。"(王锦第,1940)

第二,根据教育的主要问题的逻辑提出了教育研究的类型结构。他认为,教育研究的问题分为四大类即教育理想、教育可能性、教育主体及教育机关,与此对应,教育学分为规范的部门、精神的部门、心理学的部门、社会学的部门。他把最困难的问题放在教育理想的研究上,并认为教育理想首先是教育哲学的中心问题。他认为教育理想是由民族或者国民的生活自身产生的,不同时代不同民族具有不同的教育理想,不同民族的教育理想通过"教育理想的类型学"来研究,不同时代的教育理想由教育史来探讨。

第三,斯普朗格把教育看作文化现象,"教育即文化的别名"(邹进,

1992:27)。教育研究就是对文化的说明,教育研究主体优势文化的载体和创造者,所以教育研究就是一种精神(文化)与另一种精神(文化)的相互作用而创造新文化的过程。斯普朗格将教育理想问题看作是教育哲学的中心问题,并置于首要地位也是其将教育过程看作文化过程的必然结论。

第四,尤为重要的是斯普朗格指出了教育理想的历史性和民族性。这对反对那种抽象的普适性的教育学有重要的方法论启示,从中也可以看到斯普朗格对教育研究主体的观念和主体地位的关注。

在斯普朗格的研究方法论中,如同在狄尔泰那里一样存在着诸多矛盾。具体表现在两个方面:

其一,一方面坚持诠释学研究方法,一方面又主张从变动不居的"意识流"中去把握其稳定的、不变的内在"本质"和"内在结构",这就如狄尔泰一样处在了一种"历史理性"与"哲学理性"的张力之中;

其二,他像其他的精神科学教育学派的代表人物一样,一方面曾一再地对教育实践家任意地引证个人的"经验"提出合乎逻辑的批评,赞同赫尔巴特关于"经验"是受成见、偏见、获得经验的情景、历史条件和个人提出问题的方式制约,一方面又在自己的研究中"极其自然地"把自己"关于教育上重要的事实情况和关系的观察同经验带到推论中去"。克拉夫基列举了斯普朗格在其名著《青年期心理学》中和该派其他代表人物在各自的研究和观察中普遍存在这种情况:"从方法上检验自己的观察和经验的任务,以及借助特殊的方法掌握眼前教育事实的必要性,这些任务,对于精神科学教育学来说从未从根本上成为问题。"(W. 克拉夫基,1993)

这正表明了一般精神科学方法论运用于教育研究具体时所出现的局限性。尽管狄尔泰的精神科学方法论也谈到,精神科学研究的对象是人的精神活动的产物,即社会、历史和文化,但是他只是把这些从精神的层面去理解、解释,而没有涉及器物层面和制度层面,或者把这些也仅是看作精神活动的结果。而教育作为一种文化现象具有独特性,其中的器物层面和制度层面是非常重要的,尽管它们处于从属地位,但却是教育研究中不可忽视的事实。正是在这一点上,1960 年以后受到了批判。但是,非常明显,斯普朗格贯彻了狄尔泰"历史的研究者同时就是历史的创造者"的思想,将教育研究主体置于文化之中,同时也是置于教育之中,其贡献与局限均与此相关。

李特是与斯普朗格并称的德国文化教育学的代表人物。1917 年 5 月,他在普鲁士文化部召开的大中学会议上发表演说,首次提出"文化教育学"的名称。李特的教育学说也是以狄尔泰的生命哲学和精神科学方法论为基础,同时还吸收了黑格尔的辩证法思想和胡塞尔的现象学观点。李特比着斯普朗格对教育研究方法论更为关注,因此在教育研究方法论上的贡献

更大。

李特从自己的教育本体观引出方法论。他认为,教育是整个文化的一个组成部分。教育的确立是历史的,教育的本质是辩证的,教育的意义是多方面的。因此,只有从各个角度,包括国家、政治自由、生活秩序、行政等现象,直观地和辨证地考察分析,才能解释复杂的教育问题(吴式颖,1997:262)。李特认为教育问题分为实践问题和理论问题两个方面,教育理论是在教育实践的基础上形成的,教育理论是人们从自己的立场出发对教育目的、教育方法等问题发表种种意见和主张,由此开始了教育理论的研究,这些教育理论有的是系统地追忆和陈述以前支配教育事件的传统思想,有的是根据自己的亲身经验提出,有的是将自己的独特的哲学和伦理学或者宗教思想应用于教育研究,有的是用小说形式表达自己的教育思想。李特认为这些个人见解的表述和对别人思想的转述都不是科学的教育学。

李特与其他精神科学教育学派的代表人物一样,反对赫尔巴特关于建立适用于不同时代与不同国家的普遍适用教育学的主张。因为他们把教育现实和一切理论,也包括自身,都看作历史现象。"教育思想和教育机构、教育方针和教学计划、教育风格和教育疑难问题,最后还有关于教育问题的一切口头陈述和书面文件,被理解为一定历史过程和关系,以及在这些过程和关系中行动的人及其团体、他们各自有历史决定的观念、兴趣、动机的'客观化'和表现。"(W. 克拉夫基,1993)

按照这一观点,必然得出结论:赫尔巴特那种永久普遍有效的教育学是不可能存在的。按照李特等人的看法,不仅必须在纯历史的意义上去推动教育学史的发展,而且必须从历史背景出发去研究当前现实的教育问题,去发现眼前仍在发生影响的历史。针对赫尔巴特试图建立以伦理学为目的论、以心理学为方法论的教育学体系,李特认为目的与方法是统一的,决不能一个一个割裂开来去考察,教育学必须以文化哲学、辩证法和现象学作为方法论基础。李特特别强调教育研究不能脱离文化,认为教育学需要文化理想做指导。李特说:"假若不以文化理想为基础,人的一切实际活动都是不完整的和不牢固的。最重要的是要透过文化教育学这面多维镜,去了解不同的团体和民族阶层及其不同的信仰,以呈现今天生活的范式。"(吴式颖,1997:262)

李特等人还提出了一种独特的"释义学方法"。这种方法又叫做"释义学—实用方法"(Hermeneutisch-pragmatisches Verfahren)或者叫"作为释义学—实用科学的教育科学"(Erziehungswissenschaft als hermeneutisch-pragmatische Wissenschaft)。这是一种经过加工获得认识材料的方法。这种方法的运用是先就过去或者现在的教育理论、教育方案、学校的规章制度、教育经验报告和传记等提出问题,借助于测验对这些问题进行科学的

探讨(实际就是说明和解释),目的是达到科学上解释得通的理解。克拉夫基评论说:"我认为,'释义学—实用的'这一概念在这一意义上,是十分贴切地符合对于精神科学教育学来说占中心地位的方法论的处理程序的。"(W. 克拉夫基,1993)由此可见,李特等人是进一步改进了狄尔泰的诠释学方法论,把测验方法用于教育研究,吸收了测验调查这样的实证方法。但是,正如克拉夫基所说,这是符合精神科学占中心地位的方法论处理程序的,因为这种测验的目的是为了更好地理解,让有着教育体验的处于教育过程中的人们根据自己的理解和体验回答有关教育实际中的问题,实际是一种变相的教育研究主体位置和视角的转换,这种测验服从于诠释学方法论的要求。

总之,李特的教育研究方法论强调了将教育作为一种文化现象,强调了教育研究的时代性、民族性和个体性,强调了教育研究主体的观念对教育研究的影响,坚持并发展了诠释学的研究方法论。这所有方面都是以突出研究主体和研究对象的历史性、文化性为前提的。但是,李特的教育研究方法论中存在着与狄尔泰和斯普朗格同样的两难选择,即一方面承认研究主体和研究对象的历史性、文化性,又要追寻一种传统意义上的正确认识的结果。

O. F. 博尔诺夫"教育人类学"方法论思想

博尔诺夫曾师从斯普朗格等人,并精心研究过狄尔泰的生命哲学和精神科学理论,因此他自称为精神科学教育学派的成员,克拉夫基也把他归属于精神科学教育学派的重要代表人物。但他兴趣广泛,涉猎并吸收多个学科和多个学派的思想观点,除精神科学学派的思想观点外,他还受胡塞尔的现象学及海德格尔的存在主义哲学的影响,并且对教育人类学尤为感兴趣。

> 在哲学中我最感兴趣的首先是直接与生命有关的'实践'领域:伦理学、美学、历史哲学、精神科学的方法论以及特别是称为哲学人类学的一切。在哲学史方面我首先探讨过去时代中能反映现代焦点问题的思潮:生命哲学、现象学、存在哲学。在教育学中我特别感兴趣的是一般哲学基础,特别是哲学人类学问题,因此我的研究领域最好称为教育人类学领域。(O. F. 博尔诺夫,1999:5-6)

博尔诺夫在教育研究方法论上的贡献主要在于其教育人类学方法论,在其他方面则坚持和发展了狄尔泰诠释学的基本原则。

第一,关于扩大教育研究对象的观点。博尔诺夫也是前述"释义学—

实用方法”的倡导者,并提出必须发展一门“教育现实的释义学”(Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit)。这是在吸收了来自对精神科学教育学忽视“教育现实”的批评意见而作的一种修正,目的是使“释义学—实用方法”成为一种掌握教育现实的“经验研究方法”,博尔诺夫认为,用“释义学—实用方法”研究的对象范围可以扩大到反映教育观点和教育观念的一切现象上。比如:家长与其子女或教师与学生的交往方式,一所学校或一所儿童之家的气氛,学校教学中的口头交往形式,舞蹈、音乐、动作、衣着、集体行动等,甚至包括一些能表达教育目的或教育观念的建筑物等器物层次的东西。博尔诺夫这些思想转变的原因有三:首先,来自当时联邦德国一般的政治、社会、文化发展的影响;其次,教育事业现实变化;第三,由于教育理论内部,20 世纪 50 年代末,始自 19 世纪的拉伊和梅伊曼的“实验教育学”获得重要地位,同时德国教育学界对来自英美地区的理论观点开始发生强烈兴趣。应该指出,博尔诺夫尽管接受了这样的影响,但是仍然坚持该派传统诠释学方法论,坚持教育研究主体应该从教育主体的角度说明一切教育现象,而不是采纳那种客观主义的研究态度。

第二,将哲学人类学方法运用于教育研究,形成了“教育学中人类学的观察方法”。在其《教育人类学》一书中,提出了这种“教育学的人类学观察方法”的三个方法原则:

原则一:人类学的还原原则。所谓还原原则,就是认为一切文化源于人这个“产地”,文化的形成可以理解为人的真正意义上的生产性过程,即创造性过程。要对人类文化有所认识,就得追根究源,必须把视角对准人,也就是还原到人这个“文化发祥地”,这一原则要求把对人的静态考察转变为动态考察;

原则二:人类学的工具原则。既然人创造了文化,文化是人的本质的外化或者客观化,就可以借助于客观化了的文化了解人的本质。

原则三:人类学的解释原则。人类的生活现象不全然是文化,有些生活现象同客观化了的文化无关,因而有些人类活动现象不能通过客观文化来理解和解释。这些现象包括诸如情感、情绪、本能等。对这些现象的理解必须从这些现象本身出发从整体上认识人。这些人的生活现象不是偶然的,也是人的本质特性的表现。博尔诺夫还认为,最后这条原则是最重要的,是最普遍的原则,因为人类教育学除了要对一些非文化现象做出解释以外,也要对人类创造的文化及其创造意图和过程做出解释,还原原则和工具原则本身也离不开解释。(O. F. 博尔诺夫,1999:21-24)

从博尔诺夫的人类学方法论来看,他坚持了狄尔泰生命哲学和精神科学的基本思想以及其诠释学。但是,与狄尔泰不同,他不把人本身的活动看作文化现象,而是分为客观文化与人的即时活动现象。从博尔诺夫教育

研究的人类学方法论的三个原则来看,教育研究的主体性问题贯彻始终。无论从客观文化角度研究人还是从那些不能从客观文化角度理解和解释的生活现象,都需要本身就是文化创造者和具有生命活动的研究主体从文化的角度和生活的角度去研究。应该特别指出的是,因为研究主体本身也处于文化之中,所以不能认为从客观文化角度的研究如同客观主义那种"局外人"的客观考察,而是要参与到文化情境中。

博尔诺夫在教育研究方法论上的贡献主要是:扩大了研究对象的范围并将哲学人类学的方法运用于教育研究;从中具体展示了研究主体位置转换、研究主体多种形式(包括情感、意志等非理性形式)把握研究对象;提出了从精神科学方法论如何把握"教育现实"的设想。尤其这最后一条,启发我们认识到,教育研究的人文科学方法论并不排除一些经验的或实证的研究手段的运用。

W.克拉夫基与J.哈贝马斯在对精神科学方法论的批判和发展

20世纪50年代末开始,自狄尔泰以来的精神科学方法论遭到批判,但是这种批判是在肯定精神科学方法论成就基础上进行的,所以在某种意义上说,也是对这种方法论的肯定和发展。批判的来源既有教育学领域内部的也有哲学和社会学领域的。这个方面可以以克拉夫基和哈贝马斯(Jurgen Habermas,1929-)为代表,理由如此:克拉夫基从1960年起由原来的精神科学教育学派的成员转而成为对这个学派进行批判的主要人物之一;而哈贝马斯是坚持反对逻辑实证主义工具理性的重要代表,并且他被克拉夫基列为对精神科学教育学派方法论进行批判的重要代表人物。另外,哈贝马斯的有关理论,如"交往"理论,新近在国内教育学界被作为热点讨论,所以对哈贝马斯的方法论及其中的研究主体性思想进行考察有理论上的现实意义。

克拉夫基认为,传统的精神科学教育学的"释义学方法"只能解释有关教育的一部分问题,只能用来理解教育意图和教育观念,理解关于教育的见解、教育改革尝试的动机,在一定范围内也包括与教育有关者(教育者和儿童或青少年或正在学习的成年人)对教育的估价,只要这些是书面记录下来的。而对诸如教育过程中实际在发生什么、教育者的意图是否得到了实现、教育者的具体行动是否适合其自己提出的纲领性目标、什么因素对于比如说学校的教学过程发生影响等更多的问题,精神科学的教育学归根到底还是停留在推测上。"无疑,在这些问题上表明了精神科学教育学存

在着凭借其方法所不可克服的局限性。"(O. F. 博尔诺夫,1999:21-24)

他认为在这样一些问题上,精神科学在很大程度上仍然是盲目的,精神科学教育学关于通过教育实践进行所依据的条件和前提对教育实践作解释的议题,在相当程度上只有通过把"释义学方法"扩大到"经验主义方法"的巨大潜力才能得到解决。

但是,克拉夫基毕竟是精神科学教育学派出身的人,他并没有根本否定精神科学的"释义学方法",并坚持一种用人文科学方法论驾御"经验主义方法"的立场。他认为,无论哪些教育学代表人物,如果把支持"经验教育研究"理解为:精神科学教育学和由它代表的释义学是教育学向科学发展中的一个被否定的阶段,认为这还仅仅是教育思想成为科学之前的阶段,那么这种想法本身在科学理论上是幼稚的、是缺乏思考的,并助长了"半吊子的唯理论"。他认为,这样的理解忽视了一个事实:"经验研究从其提出问题直到资料的分析利用是完全与释义学问题交织在一起的,与理所当然地只有籍助释义学方法才能被解释清楚的历史条件与意义的确定、意思理解的问题交织在一起的。"(O. F. 博尔诺夫,1999:21-24)

由此可见,克拉夫基代表的来自精神科学教育学的这种批判,并没有否认教育研究主体在教育研究中的地位和精神科学教育学的研究视角及基本的方法论,他们所做的发展在于对教育现象理解范围的扩大以及由此规约的对"经验研究方法"的重视。而这种用"经验研究方法"对"释义学"方法的补充是在精神科学基本方法论下进行的。

克拉夫基将哈贝马斯看作是导致精神科学教育学发生转变的众多理论中"成为教育科学最重要的一个变种"的"批判理论"的重要代表之一。这种批判理论在如下几个方面发展了精神科学教育学理论:

第一,探讨了教育与教育理论以及一个社会基本的经济、政治、文化等的结构与它的发展过程之间的关系和关于该社会中占优势的利益和力量对比关系的问题;

第二,提出了一种解放意识:一切对现存关系的分析批判以实现一切人的自由、自觉的思想为准则,而这一思想只有在一个自由的、公正的、彻底民主的社会里才能得到实现;

第三,探究了思想批判的问题。就是探讨了这样的问题:教育主体、教育研究主体和一切对教育施加影响的公民的意识,当它把现存关系看作是不言而喻的、自然决定的而不是看作是历史地形成的、由人引起并可以改变的时候,在何种程度上带有现存关系的印记和受到现存关系的制约。"思想批判即意味着对可以证明为错误的、在社会上后果严重的意识的批判。"(O. F. 博尔诺夫,1999:21-24)

克拉夫基高度评价了哈贝马斯等人这三点"超出原来精神科学教育学

理论观点发展过程"的意义,认为只有当教育科学研究也遵照"批判理论"的这三个观点去做时才可以实现精神科学教育学关于"教育相对独立性"和"教育成为青年人的帮助者"的要求。

从本文研究的角度看,有关哈贝马斯的理论除了上述克拉夫基的总结外,还有几点值得注意。

第一,哈贝马斯赞同狄尔泰以来的诠释学的基本立场,反对"主客二分"的思维方式。他反对实证主义对社会科学"不客观"、"不精确"的指责,指出"社会科学"的对象是社会生活,社会生活既是决定研究者思想的条件,又是研究对象,研究者不可能站在研究对象之外,采取超然的中立立场。他用海德格尔的"诠释学循环"认为,"社会科学"的条件和对象是生活世界,"生活世界"的意义是在诠释学循环中被揭示与说明了的(刘放桐,等,2000:480-481)。因此,"社会科学"与主体相联系,它的一切对象是观察不到的,不服从量化分析,没有绝对的客观性与精确性。他还认为,即使自然科学也服从社会公众选择和评价后果的规范。他认为,一切科学都有合理的、可利用的东西,问题在于如何把科学与人性沟通起来。哈贝马斯要求将两种科学在生活世界基础上统一起来。

第二,哈贝马斯的"认知兴趣结构理论"强调了"兴趣"在认识中的作用,对反对"理性独断"的思维方式具有重要意义。哈贝马斯反对把兴趣看作心理的东西而排斥在认识过程之外。他认为实证主义和科学主义的弊病正在于把兴趣与爱好看作主观的东西而驱逐出认识范围,实际兴趣是认识的组成要素,是内在于认识过程之中的。他还将"理性的兴趣"分为三个等级或者三种类型并由此引出三种不同的科学:"技术的认识兴趣"引出自然科学;"实践的认识兴趣"引出"历史的解释的科学";"解放的认识兴趣"引出"反思批判性的科学",这种兴趣的作用在于保证前两种兴趣各负其责,对应"反思批判性的科学"主要指心理分析和意识形态批判科学等(哈贝马斯,1999:238-259)。这种把兴趣看作认识的构成要素和基础否定了通常我们接触的分析性的心理过程三分法,颇有新意,对于强调研究主体在研究过程中的作用,把认知判断和价值判断结合在一起,反对消极的反映论和"理性独断论"很有意义。

第三,哈贝马斯的"社会交往理论"或者"交往行为理论"主张通过互为主客体关系为基础的言语行为、交往行为达到"社会的合理化"目标的思想,不但对教育过程中处理不同主体(包括教育决策主体、教育管理主体、教育者、受教育者以及教育研究者等)之间的关系提供了重要理论参考,也为正确处理不同的教育理论体系之间的关系有重要的方法论意义。哈贝马斯的交往理论是在对老一代法兰克福学派的"社会批判理论"的反思中提出来的。他认为这种"社会批判理论"到了20世纪50年代以后已经陷

入困境,问题在于它的理论基础是主体意识哲学和形而上学的理性观,它只能表明理性在工具行为中的绝对化已经变成了野蛮的工具理性,没有揭示出理性的解放潜能,从而也就无法为实现启蒙的现代性思想提供合理的基础。他认为,这种理论走出困境的途径就在于重建理论基础,告别主体意识哲学和形而上学的理性观,不以自我反思的主体意识作为出发点,而应以一个说话者和至少一个听者构成互为主客体关系为基础交往为出发点。这就是"社会交往理论"形成的基本思路。前面克拉夫基介绍到的"探究思想批判的问题",就是与这一点相联系的。在交往理论中,哈贝马斯提出了交往行为所设计的三重关系:"第一,认识主体与事件和事实世界的关系;第二,在一个行为社会世界中,处于互动中实践主体和其他主体的关系;第三,一个成熟而痛苦的主体(费尔巴哈意义上的)与其自身的内在本质自身的主体性、他者的主体性的关系。从参与者的角度分析交往过程,这三个层面便呈现出来。"(刘放桐,等,2000:484)

哈贝马斯认为,人类奋斗的目标是实现交往的合理化,而实现交往的合理化的措施是"选择恰当的语言对话"和"承认和尊重共同的规范标准"。应当注意的是,哈贝马斯提出的"恰当语言"和"共同的规范标准"不是为了压制不同的观点,而是为了使主体之间更好地对话和相互理解。这种观点看起来似乎是对单个主体的限制,实际是为了全部主体意识的解放。哈贝马斯在《交往行为理论》第一卷中说:"我把交往行为视为以语言为中介的互动行为,在那里所有行为者都致力于调节他们的交往行为,都追求以言行事的目的,并且只追求这些目的。"(刘放桐,等,2000:484)

哈贝马斯的这种交往理论对于构建教育研究主体性理论具有重要启发意义。按照这种理论要求,教育研究中应该追求各种主体的平等权利,反对那种"言语行为受阻和被歪曲"的现象,要追求研究话语的规范,同时又要承认多元教育理论存在的合理性。当然这是一种理想的追求。

总之,在哈贝马斯的上述理论观点中,虽然不是针对教育研究,但是对教育研究方法论的构建具有多方面的价值,其方法论中不但创造性地批评了"主客二分"和"理性独断"的思维方式,而且批评了实证主义和唯科学主义,强调了自然科学的人文驾御。更为重要的是,他在"社会交往"理论中强调了走出个人主体意识的狭隘性、强调主体之间的互相理解、平等对话,对于教育研究中走出"社会本位倾向"、"个人本位倾向"、"话语霸权",承认规范要求基础上的教育理论的多元化存在的合理性,有重要方法论意义。从中可以清楚地看到,这些方法论上的贡献都是与他对主体性问题的关注分不开。

参考文献

[1] 蒋径三.反海尔巴特主义者迪尔泰的教育思想[J].教育杂志,1931(2).

[2] 王锦第. 士榜格的文化与教育思想[J]. 中德杂志(台湾),1940 (1).
[3] 邹进. 现代德国文化教育学[M]. 太原:山西教育出版社,1992.
[4] [德]W. 克拉夫基. 精神科学教育学——成就、局限性、批判的转变[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),1993(1).
[5] 吴式颖. 外国现代教育史[M]. 北京:人民教育出版社,1997.
[6] O. F. 博尔诺夫. 教育人类学[M]. 李其龙,等,译. 上海:华东师范大学出版社,1999.
[7] [德]哈贝马斯. 认识与人的兴趣[M]. 上海:学林出版社,1999.
[8] 瞿葆奎. 元教育学研究[M]. 杭州:浙江教育出版社,1999.
[9] 刘放桐,等. 新编现代西方哲学[M],北京:人民出版社,2000.
[10] Eduard Spranger, *Tapes of Man*, Tr. by J. W. Pigors, Halle Co. 1928, Foreword.

14 哲学解释学"主体赋予"思想的方法论价值

解释学(Hermeneutics),也称"阐释学"、"释义学"或"诠释学",这个词汇的存在已有数千年历史,它源于古希腊,基本意思是解释,当时主要指解释和批评荷马及其他诗人的作品。希腊神话中,宙斯的信使赫穆斯(Hermes)经常用词对应的事物来告诉人们词的意义,据说这是"解释学"(Hermeneutics)一词的最早来源。在希腊教育体系中,对概念与判断原义的解释,就是用一个事物来说明另一个事物,即用概念和判断的客观对象来说明观念和判断的意义。到了中世纪后期,古代留传下来的大量文献,如《圣经》、各种法典和史籍,由于相隔年代久远,文字又古老多义,使得一般人难以理解或难以确切理解,这样就有了以弄清文本的词汇和语法、解决语义上的种种困难、考证古代典籍为主要目的的文献学,它是解释学的最初形态之一;解释学的另一种最初形态是神学释义学,它是神学家们面临《旧约圣经》中犹太民族的特殊历史和《新约圣经》中耶酥的泛世说教之间的紧张关系,为了对《圣经》做出统一解释发展出的一门学问,是一种正确理解和解释《圣经》的技术学,它着眼于文本的意义和信息。后来这种理解和解释的学问被用于解释法律或者法典时,便产生了相应的法学解释学。文艺复兴对于古希腊文化的热烈追崇,以及宗教改革运动中新教徒对《圣经》经文做出自己重新解释的迫切需要,推动了解释学的发展,并且使文献学和神学释义学统一了起来:人们发现,没有某种程度对意义的解释,就不能正确理解文本;没有适当的文献学训练,就无法理解文本的信息。统一了的解释学,实际上是一种正确理解的技术,是一种关于文本解释的方法理论,还不是一般方法论。

德国哲学家施莱尔马赫(Friedrich Daniel Enst Scheiermacher ,1768-1834)和狄尔泰把解释学引入哲学领域。施莱尔马赫正是根据以往的《圣经》释义学经验,提出了有关正确理解和避免错误的普遍解释学理论。施莱尔马赫认为,任何对文本的理解总是运用一定方法进行解释的结果,方法不同则理解也不同,传统的方法是以语法为方法进行字面上的解释。他主张的是心理学的方法,对原文作者的写作动机进行揭示,因为正是写作

动机给了文字以意义。应该注意,这里实现了一个重要转换:实现正确理解的关键从对象(文本)转移到了作者的写作动机,换一句话说,他主张对文化现象的认识、对文化现象意义的正确把握,应该从文化的创造者自身找原因。显然这是对研究主体和研究视角的重新定位。狄尔泰认为施莱尔马赫的解释学思想的提出标志着现代解释学的诞生。狄尔泰基本全盘接受了施莱尔马赫"理解方法论",并把这种解释方法看作是精神科学的普遍方法。应该注意的是,施莱尔马赫与狄尔泰的解释学方法论虽然转换了研究主体的地位和研究的视角,要求从文化创造者出发、用心理学的方法来揭示文化的意义,并因此强调研究者体验、理解的重要,但是,从研究目标上来说,他们还是追求一种"客观正确的认识"。他们是针对传统的客观主义、纯粹理性方法不能真正理解历史文化和人类精神现象,主张要通过新的理解的方法、心理学的方法、转换研究主体的地位和研究视角的方法、理性与非理性结合的方法达到"正确的认识"。

正是由于这一点,有人说他们的解释学方法的基本原则与目标"仍然是在自然科学认识论的框架内来设想的,即消除误解以达到正确客观的理解,因而它又被称为客观解释学"(朱立元,2001:271-272)。还有一种评论说:"不论是施莱尔马赫,还是狄尔泰,他们的诠释学理论都没有超出方法论和认识论性质的研究,他们只属于古典的或传统的诠释学。"(加达默尔,1999:译者序言页 2)这两种评论都是站在肯定后来的加达默尔(Hans Georg Gadamer,1900-2002)和利科(Paul Ricoeur,1913-)解释学的进步的立场上来指出施莱尔马赫与狄尔泰解释学的局限性的。第一种评论是针对施莱尔马赫与狄尔泰解释学仍然追求"正确认识"这一点来谈的,似乎没有注意方法论实现的研究主体地位和视角的转移,没有注意将狄尔泰的解释学方法论放到他的"生命哲学"基础上考察。第二种评论则是为了肯定加达默尔的哲学解释学的本体论上的创新而做的,但是这里存在一个问题,假如没有首先实现认识论上对"主客二元分离"的否定、没有实现研究方法上的研究主体地位和研究视角的转移,所谓"本体论的解释学"也就是不可理解的。同时,这种评论把本体论、认识论、方法论并列,并且认为只有实现了加达默尔那样的"本体论"转换,才能走出"古典的和传统的解释学",这也是值得商榷的。在人文科学或者精神科学范围内,本体论、认识论是统一的,二者相互依存、规约,构成方法论的前提和基础。其实,整个解释学包括加达默尔的"本体论解释学",就是一种方法论思想。这是其一;其二,古典的或者传统的解释学,带有明显的客观主义倾向和理性主义倾向,而施莱尔马赫和狄尔泰强调主体地位和视角的转换,以及从文化创造者的动机等角度采用心理学的方法研究和理解,这是明显的方法论上的革命,与古典的或者传统的解释学方法论是明显不同的。这里弄清狄尔泰所理

解的心理学非常重要。狄尔泰用来作为研究方法的心理学不是实验的或者对象化的心理学,也不把它当作只与人类经验的抽象形式相关的形式科学,而是看作一种关于历史的生活经验的科学。狄尔泰在其1923年出版的《精神科学导论》中就指出了这一点:"心理学是所有具体的精神科学中首要的、基本的科学,与此相适应,心理学的真理就形成了进一步加工的基础。"(刘放桐,等,2000:126)

海德格尔解决了"存在者为什么存在"这样一个"存在的意义"的本体论问题,将解释学引入了一个新阶段——哲学解释学。通过对自古希腊以来的本体论哲学的批判反思,海德格尔区分了"存在"和"存在者",由此确立了"存在"的意义就在于有着历时性的意识过程。意识过程总是意识到对象的过程,在意识过程中,意识以首肯、判断、提问、认识等方式使对象显现出来,也就是说存在者是作为存在者而显现出来,存在者因此而存在。同时,存在虽然不能归结为某一存在者,但是它不能离开存在者而存在,因为存在总是存在者之存在,存在是确定存在者作为存在者的那种东西,它是使存在者得以可能的条件和基础。海德格尔进一步认为,存在的意义必须以自身的方式展现出来,这不同于存在者被发现的方式,所以,研究存在必须要有与之相适应的方法,这种方法只能是"现象学"。海德格尔清楚地说明了自己的学说与现象学的关系:"存在论与现象学不是两门不同的哲学学科,并列于其他属于哲学的学科。这两个名称从对象与处理方式两个方面描述哲学本身。……现象学以胡塞尔的《逻辑研究》开山。下面的探索只有在胡塞尔奠定的基础上才是可能的。"(海德格尔,2006:45)现象学揭示意识活动的结构,描述意识活动的过程,试图最终说明意识结构的超验性质。胡塞尔既批评理性独断也批评经验论缺乏普遍性,他通过改造心理主义,把心理主义提高到超越个体经验的水平,即达到先验现象学的水平上来,目的不是去规定思维的原则,而是描述意识活动的过程。胡塞尔揭示意识结构时借用了布伦塔诺的"意向理论":用人的经验来定义心理现象是不确切的,因为物理现象同样是人的经验。心理现象的独特之处在于,它是关于意识内在对象的经验,而物理现象则是关于外在对象的经验。更为重要的是,布伦塔诺还进一步揭示了意识活动的一般结构:"每一种心理现象都会有它的对象,尽管方式各不相同。在表象中,某个东西被表象出来;在判断中,某个东西被承认或反对;在意愿中,它是被意愿的,等等。这个意向的非存在是心理现象所独具的。一切物理现象都没有这一类东西。因此可以这样来规定心理现象:心理现象自身中拥有通过意向而有的对象。"(Herbert Spiegelberg,1978:39-40)一切意识活动都在指向对象的意向和意向所指向的对象这个结构中进行,其中意向是积极主动的一个方面。海德格尔理解的现象学与胡塞尔现象学的本意并不完全相同。胡塞

尔把现象学看作是“严格科学的哲学”，海德格尔则把现象学仅看作解决存在问题的一种方法。胡塞尔虽然声称不以一切未经证明的前提出发，要诉诸于“事情本身”，这个“事情本身”是指纯粹意识的活动过程，但同时实际上为纯粹意识建立了一个先验的主体。海德格尔同样要诉诸“事件本身”，但是“事件本身”是指存在的过程，而主体只不过是存在过程中所体现出来的存在者，这包含着“人的存在先于人的本质”的思想。

从本文所研究的研究方法论的角度看，胡塞尔现象学中关于意识和意识结构的思想在反对“主客二分”方面类似于新康德主义西南学派的观点，肯定了意识对对象（意识范围内）的决定性作用，但是与新康德主义西南学派明显的不同是强调了主观体验，转换了主体的地位。就这些综合的特征来说，明显看出了现象学与狄尔泰“生命哲学”的关系。就方法论的角度说，胡塞尔没有超出狄尔泰。而海德格尔则不同，海德格尔的研究主体论明显不同于以前的哲学家，主要表现在他的主体性的本体论思想上，他明确地提出了主体是如何在意识过程中形成的。这是一种本体论层次上的方法论，是本体论，也是一种方法论，因为这种本体论思想能够彻底改变已往哲学家关于包括人在内的整个世界的看法。海德格尔区分了“存在”与“存在者”，将“存在”作为“存在者”的基础和前提，凌驾于“存在者”之上，成为“存在者之存在”。这应该是方法论上的重要变革，对于从根本上改变“主客二分”的思维方式和理性独断具有重要的方法论上的启示。尽管在海德格尔的后期哲学思想中，对其“存在”的解释带有很大的神秘色彩，但是从方法论的角度来说，这种思维方式有利于说明研究主体本身的多元性和复杂性以及研究主体与研究对象的双向联系。

在海德格尔的“解释学循环”中，关于世界万物只有为我所用才有意义的思想，尤其具有强调研究主体性的方法论意义。他认为，世界作为一系列为人服务的可能性，要“此在”去筹划，把它“作为”什么，这表明世界不是既定不变的东西，它是为人类服务的无限可能性，“此在”把它“作为”什么，它才能是什么。人是世界的主人，“到底有没有一个世界？这个世界的存在能不能被证明？若由在世界之中的此在来提这个问题——此外还有谁来提这个问题呢？——这个问题就毫无意义。”（海德格尔，2006：233）当人们弄清了某物的“作为”结构时，就指出了这个事物的目的和可用性。解释就是弄清这种“作为”的结构，这就要求被解释者的各个方面已经预先是解释的现实因素，也就是说，在具体的解释以前，要解释的东西已经在解释者的世界观中了，是解释者预先已有的东西。“这种解释总是根置于我们预先已有的东西——前有中。”这个“前有”不是什么神秘的先验的东西，而是解释者从自己被“抛入”的环境中获得的，这些环境包括解释者所处的文化背景、社会背景、传统观念、风俗习惯、社会认识水平、精神和思想状况

以及物质条件、民族心理结构,等等。这一切影响解释者,形成其"前有"。这个"前有"在理解和解释中始终存在,但是却不能为解释者条理分明地、理智地加以把握,它的作用是隐蔽的,但是总是规定着解释者的理解和解释。有了"前有",海德格尔又提出了"前见"的概念。所谓"前见",就是解释的入手处,是一个解释的特定的视角和观点。"前见"的功能是把解释者注意力引向一个特定的问题域。任何在"前有"中已经被理解的东西,都会事先把解释者的"见解"加于"前见"之上,这样,通过解释,"前见"就可以为解释者观念地加以把握了。"前见"不是反思"前有"而产生的,"前见"和"前有"都是解释"作为"结构的基础。"前见"也是一般地预先已有的东西的一部分,只有通过它,"作为"结构才有可能得以解释。成功的解释还需要"前设"。"前设"就是解释事物"作为"结构时,解释者所具有的一个预先假设,就是用一个观念来弄清"作为"结构。"前设"和"前有"、"前见"一样,是任何解释的基础,它们一起构成了理解或者解释的前结构。(刘放桐,等,2000:493-494)

显然,海德格尔的这种"解释学循环"是比较容易被人们接受并用于作为重要的研究方法论。无论在具体内容上有多么大的差别,就思维方式来说有类似于马克思在《1844 年经济学—哲学手稿》中的"两个尺度"的思想,更类似于赫尔巴特以来的"统觉理论"以及皮亚杰的"图式——顺应——同化"理论中的思维方式。我国心理学家冯忠良在 20 世纪 80 年代通过实验研究形成的"结构—定向教学理论",在思维方式上也类似于此。这种思维方式对教育研究主体理论构建具有重要价值,尤其对主体能动性来源的研究具有启发意义。海德格尔的解释学思想在当代哲学研究中倍受重视,主要是由于其理论与实际问题研究过程或者与对事物的理解过程的实际经验符合。加达默尔的哲学解释学正是发展了海德格尔的解释学思想而形成的。

加达默尔将海德格尔的解释学思想作为他的哲学解释学的理论基础。他从海德格尔的解释学思想出发,把解释学作为哲学本身来对待,把解释现象看作是人类的世界经验,通过强调理解的普遍性,确立了解释学作为一种以理解问题为核心的哲学的独立地位。海德格尔的解释学的最终目标是探索"存在"的意义,加达默尔的解释学关心的是人与世界最基本的状态和关系。在其《真理与方法》的第二部分《真理问题扩大到精神科学里的理解问题》第一章"历史的准备",开篇谈的是解释学的来历,自己的解释学与其他解释学的关系,以及解释学的目标:"我们必须从狄尔泰所开创的道路走向新的道路,并找另一种不同于狄尔泰的历史自我意识所追求的目的。可是,我们将完全不考虑独断论对诠释学问题的兴趣,这种兴趣早先是由《旧约圣经》提供给早期教会的,我们将满足于近代诠释学方法的发

展,而这种发展最后导致历史意识的形成。"(加达默尔,1999 上:225)很明显,加达默尔试图在狄尔泰的"历史自我意识"与独断论那种客观主义的追求"绝对正确"之间另找道路。在海德格尔的"本体论解释学"和"解释学循环"基础上,加达默尔用貌似否定"主体性"的形式,重新界定了主体性——"历史意识"。加达默尔说:"理解甚至根本不能被认为是一种主体性的行为,而要被认为是一种置自身于传统过程中的行动,在这个过程中过去和现在经常地得以中介。"(加达默尔,1999 上:372)这里加达默尔不是否定理解者的主体地位,而是否定那种把封闭的个体的人作为主体,只有将人看作是历史传统中的人,人才能成为主体。这种主体的主体性正是表现在他的历史意识上。加达默尔辩证地说明了这种"历史意识":历史意识的目的不是以直接的方式要求古典的范例,而是把古典范例认作一种只可从其自身时代去理解的历史现象。但是在这种理解中总是涉及比单纯历史地构造作品所属的过去"世界"更多的东西。理解者的理解总是同时包含某种理解者一起归属这个世界的意识,与此相适应,作品也一起归属于理解者的世界。加达默尔是将主体与主体活动联系在一起来表达人的主体性的,所以他批评浪漫主义解释学是在人性的同质性中为理解理论要求一种非历史性的基石、是把同气质的理解者从一切历史条件性中解放出来,结果"历史意识的自我批判最后却发展成不仅在事件过程中而且也同样在理解中去认识历史条件"(加达默尔,1999 上:372)。

加达默尔认为,19 世纪施莱尔马赫和狄尔泰的解释学存在的最突出问题,就是它虽然承认人文科学的合理性,但是仍然局限于"主客分离"的思维方式,把理解的历史性作为阻碍获得客观真理的东西加以排斥和否定。而实际上,文化创造者有其自己的历史性,文化理解者同样有自己的历史性,没有理由只承认前者而否认后者。历史性正是人类存在的基本事实,无论是文化的理解者还是文化的创造者,都内在地嵌于历史之中,真正的理解不是去克服历史的局限,而是正确地评价和适应这一历史性。在《真理与方法》中,加达默尔从审美意识的批判开始,捍卫通过艺术作品而获得的真理的经验,反对被科学的真理概念弄得很狭隘的美学理论,并由此出发去发展一种与其哲学解释学经验相适应的认识和真理的概念。加达默尔认为,科学认识是认识世界的许多方式中的一种,决不能以近代自然科学的认识和真理概念作为衡量一切其他认识的标准。在《真理与方法》"导言"中,加达默尔说:"本书探究的出发点在于这样一种对抗,即在现代科学范围内抵抗对科学方法的普遍要求。因此本书所关注的是,在经验所及并且可以追问其合法性的一切地方,去探寻那种超出科学方法论控制范围的对真理的经验。这样,精神科学就与那些处于科学之外的种种经验方式接近了,所有这些都是那些不能用科学方法论手段加以证实的真理借以

显示自身的经验的方式。"(加达默尔,1999 上:目录序言页 19)

但是,加达默尔在精神科学研究上的主体性理论,显然不同于狄尔泰的"历史的研究者就是历史的创造者"的观点。从加达默尔关于绘画的概念可以看到其思维方式。加达默尔认为,绘画与原型的关系,从根本上说,完全不同于摹本与原型的关系,因为绘画乃是一种表现,原型只有通过绘画才能达到表现,因此原型是在表现中才达到自我表现,表现对于原型来说不是附属的事情,而是属于原型自身的存在,原型正是通过表现才经历了一种"在的扩充"。应当注意,在这里,加达默尔所谓的"原型"即是被鉴赏活动的"绘画"所理解的艺术作品,不能理解为通常意义上按照一个物品去描绘那样的"原型"与"绘画"的关系。由此,加达默尔得出结论,艺术品只有当被表现、被理解和被解释的时候,才具有意义,艺术作品只有在被表现、被理解和被解释时,它的意义才得以实现:"艺术的万神庙并非一种把自身呈现给纯粹审美意识的无时间的现时性,而是历史地实现自身的人类精神的集体业绩。所以审美经验也是一种自我理解的方式。但是所有自我理解都是在某个于此被理解的他物上实现的,并且包含这个他物的统一性和同一性。只要我们在世界中与艺术作品接触,并在个别艺术作品中与世界接触,那么这个他物就不会始终是我们刹那间陶醉于其中的陌生的宇宙。"(加达默尔,1999 上:124)

任何艺术作品的再现(如阅读诗词、演奏音乐或者欣赏画等),都是艺术作品本身的继续存在方式,因此艺术作品的真理性既不孤立地在作品上,也不孤立地在作为审美意识的主体上,艺术的真理性和意义只存在于以后对它的理解和解释的无限过程中。这种理解和解释就是一种过去和现在之间的无限中介过程。从这里可以看到,在狄尔泰那里为了更全面、正确地把握文化的本质或者人的心灵本质的思维方式,被加达默尔从根本上给否定了。狄尔泰实现了主体地位的转换,从一种"局外人"的立场变换到历史创造者的位子上,否定了自然科学的那种客观主义立场和研究视角,但是目的还在于通过体验、理解(主体自身的属性)这样的既有理性更有非理性的方式,把握人的本质和文化的本质,追寻一种更为正确的认识,一种与理性主义类似的客观认识。而加达默尔却使研究主体与研究的对象都成为不能客观确定的东西,所谓"真理"实际成了一种个人主体性与文化历史性的融合物:"真正的历史对象根本就不是对象,而是自己和他者的统一体,或一种关系,在这种关系中同时存在着历史的实在以及历史理解的实在。一种名副其实的诠释学必须在理解本身中显示历史的实在性。因此我就把所需要的这样一种东西称之为'效果历史'。理解按其本性乃是一种效果历史事件。"(加达默尔,1999 上:384-385)

按照加达默尔的看法,任何事物一旦存在,就必然存在于一种特定的

"效果历史"中,因此对任何事物的理解,都必须具有"效果历史"意识。"理解从来就不是一种对于某个被给定的'对象'的主观行为,而是属于效果历史,这就是说,理解是属于被理解东西的存在。"(加达默尔,1999 上:目录序言页8)应该说,加达默尔的这种本体论和现象学的解释学,在人文科学方法论和研究主体性理论上是一个突破。但是,加达默尔将这种哲学解释学理论看作人的世界经验的一部分,超出精神科学领域运用,就会表现出局限性。所以,尽管加达默尔否认自己的哲学解释学是方法论,但是本质上,这种理论只能是一种精神科学方法论。

海德格尔和加达默尔的本体论解释学致力于否定传统哲学,尽管他们否定认识论和方法论,但是其本体论思想本身对于改造近代以来的"主客二分"和客观主义的思维方式有着重要的方法论意义。方法论、认识论与本体论是一个整体,有什么样的本体论就有什么样的认识论和方法论,"世界观就是方法论",当说明一个事物时,所解释的事物的特征或者属性就是运用一定方法论观点得出的认识结果。不能割断人类活动中的思维之流来看本体论、认识论和方法论形成的先后。主体认识、解释、体验任何事物,总是通过一种历史地形成的活动模式或者主体的内在结构实现的,通过这种把握给事物一个"是什么"的规定,当以后遇到主体认为是同类的事物时,就把新的事物"归属于"已经把握了的"是什么"的那种事物,对这新事物的认识、解释和体验就运用以前的那种把握方式去把握,从而证明了这个新事物确实"是什么"。这并不是说认识论或者方法论决定了本体论,认识方法决定了事物的本质,意识产生了物质。几乎没有任何一个哲学家否认过客观外在世界的存在。自古希腊以来的怀疑论者们也没有否认自己周围环境的实在性,不同的只是对世界解释方式。长期流行的对所谓"不可知论"的批判,存在诸多误解。一些对不可知论的批判,其实是浅薄对深邃的无知傲慢,如把贝克莱的"存在就是被感知"理解成"看见就有,看不见就没有,闭上眼睛就没有悬崖峭壁,就可以大胆前行"。这实在是把哲学家和哲学问题看简单了。就我们关心的教育研究方法论问题来说,海德格尔与加达默尔哲学中,关于人以及人与历史文化关系的有关理论,值得深入研究。仅就加达默尔的"理解"和"效果历史"概念来说,对理解教育研究过程中研究者对研究对象的"主体赋予"现象就很有帮助。海德格尔与加达默尔的解释学理论以更为极端的方式否定了"主客二分"的思维方式,这对当代认识论或方法论深切认识近代理性主义的局限性具有更大促进作用。

近些年来,我国的哲学领域和文化艺术领域,对哲学解释学的方法论意义的探讨成为热点,而教育理论领域从研究方法论的角度对哲学解释学关注不够,这是对教育研究方法论与哲学理论发展密切关系的背弃,理应

引起教育理论工作者高度重视。

参考文献

[1] 马克思. 1844 年经济学—哲学手稿[A]//马克思恩格斯全集(42)[C]. 北京:人民出版社,1979.
[2] [瑞士]皮亚杰. 发生认识论原理[M]. 王宪钿,等,译. 北京:商务印书馆,1981.
[3] [美]E. G. 波林. 实验心理学史[M]. 高觉敷,译. 北京:商务印书馆,1982.
[4] 冯忠良. 结构——定向教学的理论与实践[M]. 北京:北京师范大学出版社,1992.
[5] [德]加达默尔. 真理与方法(上,下)[M]. 洪汉鼎,译. 上海:上海译文出版社,1999.
[6] 刘放桐,等. 新编现代西方哲学[M]. 北京:人民出版社,2000.
[7] 朱立元. 当代西方文艺理论[M]. 上海:华东师范大学出版社,2001.
[8] [德]加达默尔. 哲学解释学[M]. 夏镇平,宋建平,译. 上海:上海译文出版社,2004.
[9] [德]胡塞尔. 现象学的方法[M]. 倪梁康,译. 上海:上海译文出版社,2005.
[10] [德]海德格尔. 存在与时间[M]. 陈嘉映,王庆节,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,2006.
[11] Herbert Spiegelberg : *The Phenomenologicl Movement*. The Hague, 1978.

15 “主客二分”思维方式对我国教育研究的影响

在西方哲学思想发展史中，主体性问题早就存在，但是这个问题被哲学家们普遍自觉并进行系统研究，乃是近代的事情。建立在近代哲学基础上的教育学或教育研究，不可避免地受到近代哲学“主客二分”、理性独断、客观主义等唯科学主义思维方式和研究态度的影响。尽管有康德哲学对主体性和主观性的强调，然而在理性主义和近代科学占优势的时代背景下诞生的教育学或教育研究方法论明显带上了唯科学主义方法论的烙印。20世纪初期传入我国的教育学正是带有这样的方法论倾向，并且在西方教育研究方法论发生“后现代”转向的时候，我国的教育研究方法论却在继续着实证主义的影响。本文拟首先考察西方哲学中“主客二分”思维方式及其终结的过程，然后对我国教育研究未能走出近代西方哲学影响的状况和原因进行初步讨论。

近代哲学“主客二分”思想倾向及其终结

笛卡尔为代表的近代哲学基本精神的奠基贡献就是主体性的觉醒或者自我意识原则。笛卡尔的“我思故我在”强调“自我反思”，自我对自身的关注和沉思，对自我确定性的追求；“自我反思”不需要任何地点以便存在，也不依赖任何物质性的东西。这就是笛卡尔的二元论形而上学思想。并且，笛卡尔把与物质世界对立着的“我思”或者“我”看作实体，把人的现实理性抽象并高扬为宇宙理性。可见，笛卡尔开始的主体性的觉醒，只是相对于中世纪的“冬眠”状态而言，实现了从“神性”到“人性”的自觉，其主体只是一种自我内部的运动，是一种封闭自满的观念。笛卡尔的主客二元论成了近代哲学的基础和根本标志，也是启蒙思想和黑格尔的逻辑主义的重要来源。

受休谟和卢梭的影响，康德发动了“哥白尼式的革命”。康德摆脱了对科学理性或“纯粹理性”的盲从，对它展开了批判。在知识的来源和性质

上,康德不同意从笛卡尔开始的唯理论的观点,也不同意从培根开始的经验论的观点。他认为双方都不理解数学和自然科学知识的真正性质。康德认为,这种知识既是从未知到知,又有必然性和普遍性,既是综合的(从一个判断的主语,分析不出这个判断的谓语,这谓语是外来的),又是“先天的”(a priori,不自经验而来,有必然性和普遍性),数学和自然科学的原理都是“先天综合判断”。康德着重点明人类的真正知识原来是先天综合性质的,因此,科学的自然法则并不是在自然中发现的,而是我们赋予自然的,“理性为自然立法”。主体认识形式的“先天性”是科学认识的普遍必然性保证,只有通过这种带有“先天性”的主体的认识形式,才能认识世界。人所认识的世界是人化的世界,是现象而不是世界本身,事物自身到底是什么样的,是无法知道的。康德承认,知识当然是认识了特定的对象,但是对象也只应是认识的对象或经验的对象,对象不会是在时间与空间形式以外的、独立于人的意识的物自身,物自身不可知,不会成为认识的对象。一种东西,如果独立于人的意识,这一点恰好使其不能成为认识的对象。但是,康德反对洛克那样把“观念”作为对象,也反对休谟那样把“印象”作为对象,因为经验论的观念和印象都是相对于个人感觉的,因而是主观的。康德认为,对象既非物自身,又不是主观的。他在《纯粹理性批判》中说:“一般地说,知性是知识能力。知识在于给定的观念对于一个对象的规定了的关系。而对象乃是这样:在它的概念里,一个给定的直观的多样性被结合起来了。”(王树人等,1984:37-38)

显然,康德明确肯定了主客统一的关系。这虽然是在古代怀疑论和近代的贝克莱和休谟那里也曾有的思想倾向,但是在康德这里得到了较有说服力的论证。这不是能够用“主观唯心主义”或者“不可知论”简单予以否定的。这个思想为后来的新康德主义、现象学和哲学解释学提供了基础和发展基点,也是马克思主义哲学认识论和方法论思想来源之一。康德在《纯粹理性批判》中的这些思想,是前无古人的新观点,其更为重要的意义是对科学理性的作用加以限制:人的认识无法达到永恒理念,永恒理念只能通过实践理性来信仰。康德看到了科学理性的局限,要限制理性知识的应用,为道德信仰和自由保留自己的领域。这样,康德就在纯粹理性(科学理性)与实践理性(道德理性)、知识与信仰、必然与自由之间划出了严格的界限。一方面他证明了科学知识的真理性,保证了科学理性的合法性;另一方面他又为自由留下了一个无限的领域,从而保证了道德学说的合法性。康德还认为,实践理性高于理论理性,道德重于科学,人是有理性的存在物,人们心中的道德律使人们独立于动物界,甚至独立于全部感性世界,追求崇高的道德理想,摆脱尘世的限制,向往无限的自由世界,这才真正体现了人的价值。这样,康德就不仅把人看作摆脱了封建神学禁欲主义禁锢

下的具有自然本性的人,也不只是一种作为理性化身的人,而是现实的生活着的自由的、有道德理想的主体。

康德企图用主体的"先天综合判断"在科学范围内统一经验和理性,但是,其"先天综合能判断"本身就是出于独断。由于受当时科学发展的限制,以及他对社会历史条件和主体的实践对人的发展的作用和意义的忽视,他不能合理解释"先天性"的来源,使"先天综合判断"成为一种神秘的东西,最终导致他的理性概念与笛卡尔式的理性主义没有二致,是天赋的、抽象的,而不是具体的实践和认识主体的理性。由于他不能说明理性的来源,既不能说明纯粹理性的来源,又不能说明实践理性的来源,却要否定科学知识与道德实践的关系,并且要纯粹理性服从实践理性,这样必然既否定了科学的客观实在意义,也否定了道德等学科的可规范性研究。这样就不能将"主客统一"关系建立在有力的论证之上;同时,也不能说明人类的道德行为是人类自身的文化创造活动,不能够解释人的本质或主体的现实规定性及其表现。

费希特(Johann Gottlieb Fichte,1762-1814)、黑格尔(Georg Wilhelm Friedrich Hegel,1770-1831)等康德以后的德国唯心主义者,企图借助于"绝对自我"、"绝对精神"来克服各种二元分裂现象,然而他们是把主客、心物的关系问题归结为意识内部的关系问题,虽然发现了主体的能动性,但并没有真正讨论主体与客体关系上的主观能动性,他们是"不知道现实的、感性的活动本身的"(马克思,1972:16)。而费尔巴哈(Ludwig Feuerbach,1804-1872)的唯物主义同18世纪法国的唯物主义一样,强调的是消极被动的反映论,"对对象、现实、感性,只是从客体的或者直观的形式去理解,而不是把它们当作感性的人的活动,当作实践去理解,不是从主体去理解。"(马克思,1972:16)所以,未能肯定主体的能动性,也未能正确解决主客、心物等的关系问题,更谈不上建立正确的认识论和方法论。

总之,从笛卡尔到黑格尔的西方近代哲学思维方式的基本特点是,从主客、心物、思维与存在等二元分离出发,运用理性来构建形而上学的体系。他们把理性当作工具去建立认识论时,是以假定认识是主体用不同的理性形式去把握外在于理性的客体为前提的。无论观念论还是经验论,在主体客体二者分离这一点上是相同的。这相对古代那种原始、朴素、综合、笼统的朦胧的主客不分的认识是一种进步,有利于自然科学的客观性认识的发展。但是,他们在将主体客体区分开来以后,没有看到主体与客体之间的联系和相互转化。由此形成的"主客二分"的思维方式运用于人文历史研究就表现出了明显的弊端。

到了19世纪中期,这种哲学赖以存在的思想文化土壤和社会历史条件发生了根本性的变化,促使这种哲学实现了向现代的转变。

首先，是哲学内部存在着不同的思想倾向，促使近代哲学向现代哲学的转变。尽管“主客二分”和理性独断是近代西方哲学具有普遍意义的特征，但从一开始就有与之相反的倾向存在。早在近代哲学的鼎盛时期，就有一些西方思想家对近代哲学中的二元分离和理性独断等弊病进行了尖锐的揭露和批判。在笛卡尔时代，帕斯卡尔就指责笛卡尔对理性的偏爱，对人的忽视，强调了理性在认识人生和心灵上的有限性。18世纪意大利法学家、历史学家、语言学家维柯，力图在笛卡尔式的数理之外，建立一门关于人的思想和行为的“新科学”。还有著名的法国启蒙思想家卢梭的自然与自由的思想主张，他对理性主义持一种尖锐的批判和反对态度。卢梭发现了他的启蒙运动的同行思想中的矛盾：启蒙主义者原本以为自由源于理性，借助于理性的力量，人类社会可以达到理想状态；但是卢梭发现，启蒙主义的主导精神中，理性与自由是矛盾的，理性带来的不是更多的自由，而是更多的不自由。德国的浪漫主义思想家J.G.赫尔德也主张人区别于自然实在的特殊性，并提出“移情”的方法研究人类文化现象。尽管这些哲学在它们所处的那个理性时代并不居于主导地位，但为早期现代哲学家诸如叔本华、克尔凯郭尔（Sφren Aabye Kierkegaard，1813-1855）、尼采等超越近代哲学思维方式、开创现代哲学思维方式提供了重要启示。这种哲学思想内部的不同派别和思想倾向之间的矛盾，促进了近代哲学向现代的转变。

其次，作为近代思想文化重要组成部分的近代自然科学中发生的变更，也是促使近代哲学向现代哲学发生转变的重要因素。近代自然科学超越了古代自然哲学那种对自然进行一般的、笼统的、带有猜测性和思辨性的研究水平，达到了对自然界各个局部和过程进行具体的、分门别类的研究。这种研究对促进对自然界的深入认识和使人在与自然的关系中获得巨大自由起过极重要的作用。但这种研究以认识主体与其对象相分离、认识对象与周围的事物相分离以及主客观均处于一种静止状态为前提，从而必然导致二元分离和把认识论绝对化的思维取向。到了19世纪中期，细胞学说、能量守恒和转化定律、生物进化论和其他重要科学发现都突破了原有的科学研究模式的界限。

马克思恩格斯在《德意志意识形态》中针对从施特劳斯到施蒂纳的整个德国哲学批判都局限于黑格尔的体系时说：“这些哲学家没有一个想到要提出关于德国哲学和德国现实之间的联系问题，关于他们所作的批判和他们自身的物质环境之间的联系问题。”（马克思，恩格斯，1995：66）“思想、观念、意识的生产最初是直接与人们的物质活动，与人们的物质交往，与现实生活的语言交织在一起的。人们的想象、思维、精神交往在这里还是人们物质行动的直接产物。表现在某一民族的政治、法律、道德、宗教、形而上学等的语言中的精神生产也是这样。人们是自己的观念、思想的生

产者,但这里所说的人们是现实的、从事活动的人们,他们受自己的生产力和与之相适应的交往的一定发展——直到交往的最遥远的形态——所制约。”(马克思,恩格斯,1995:66)根据马克思恩格斯的方法论,西方近代哲学向现代转型的根源,不能只是局限于思想文化领域去寻找,更要看到19世纪中期欧洲社会历史状况的重大变化,包括政治、经济和意识形态的变化对哲学根本性质转变的促进作用。“一切社会变迁和政治变革的终极原因,不应该在人们的头脑中,在人们对永恒的真理和正义的日益增进的认识中去寻找,而应该在生产方式和交换方式的变更中去寻找;不应该在有关的时代的哲学中去寻找,而应该在有关的时代的经济中去寻找。”(恩格斯,1972:424-425)

现代西方哲学,以及马克思恩格斯的哲学,正是在这样的思想文化背景和社会历史条件发展变化的基础上产生的,以取代“主客二分”和理性独断思维方式为旨向的不同哲学派别。这些哲学思想在很多观点上有差别甚至有斗争,但在批评“主客二分”和理性独断这一点上,是共同的。

我国教育研究中的“主客二分”思维和理性主义倾向

以上关于西方哲学由近代向现代转变的概述,目的在于寻找我国教育研究长期以来在教育观和方法论上存在的客观主义倾向和唯科学主义倾向的方法论根源。

从我国教育学和教育研究发展的历程来看,我国的教育学和教育研究难免受到西方近代哲学思维方式的影响。众所周知,我国现代教育体系和教育科学都是从西方学习来的。学习的历程大致是这样的:先学日本,再学美国,后学前苏联,探索自己的路,经历几个不同的发展阶段。

在清朝末年,废科举、兴学校之后,最早从日本学来教育学及其他教育学科。它虽然来自日本,但就其思想体系来说,却是西方的教育理论、特别是赫尔巴特的教育思想:“从现象上看,无不依赖日本的教育学,但就实质而言,这个时期引进的教育学是赫尔巴特及其学派的教育学,至少主要是赫尔巴特及其学派的教育学。”(瞿葆奎,1999:371)从西方教育学的双重起源(哲学或者经验)看,赫尔巴特的教育学是起源于关于教育问题的理性思辨,具有近代西方哲学的明显印记。随着自然科学的发展,反对理性思辨的实证科学倾向逐渐加强,导致了19世纪末20世纪初的实验教育学运动。因此,赫尔巴特教育学传入我国后不久,杜威来中国讲学,加上国内政治形势的变化,由过去学日本转向学美国,嗣后实用主义教育思想对于中国的教育科学建设发挥了较大的影响。更为重要的是,随着学习美国教育

学的热潮，“英美学派”的实证主义或逻辑实证主义的研究方式得到了效仿和传播。

十月社会主义革命胜利后，苏维埃的教育学也开始介绍到中国来。“在学苏联方面存在着脱离我国教育实际、机械搬运的教条主义缺点，把苏联教育学中的一些缺点和问题，也全部照抄过来，对我国教育事业的发展也产生了某些消极的影响。”（黄济，1985：245）从我国教育学的内容来看，尽管也总结了中国历史上的教育经验、吸收了历史上形成的教育思想，但是其哲学基础和基本体系显示出“舶来品”的特点。至于教育研究的方法和方法论方面，则基本停留在哲学思辨方式，并带有科学主义倾向。

无论新中国成立前的教育学还是新中国成立后的教育学，其哲学基础不是中国传统哲学。中国传统哲学关注的主要对象是“人”，是以人为本的伦理规范，是人与人的社会关系。中国传统哲学的特征是重视心灵的情感、意向活动，这与西方哲学理性化传统形成鲜明对比。当然不能否认中国传统哲学具有理性。因为哲学活动本身就是一种理性活动，无论是以什么形式出现，哲学都会以理性思维为特征。在比较中国哲学传统与西方哲学传统时，要区分理性形式与哲学思考的内容。中国哲学传统与西方哲学传统的区别，内容方面大于形式方面。尽管思维的内容要影响、规约思维的形式，但是毕竟不是一会事情。黑格尔那样以另类的眼光看待中国传统学术，断言中国科学不是科学，中国哲学缺乏理性（黑格尔，2001），这些都是武断。即使就内容来说，中国传统哲学中也不乏认识论的思考，诸如孔子、老子、孟子以及朱熹、程颢等伟大的思想家都在哲学认知即认识论方面做出了重要贡献。但是，总体上看，中国传统哲学中，建立在自然科学基础上的哲学特别是认识论，没有形成主流，更不可能成为“科学的教育学”的哲学基础。

如果说新中国成立前从日本、美国传播进来的教育学和教育研究方法论，难免带有西方近代“主客二分”、“理性独断”的哲学倾向，那么，从前苏联学来的教育学，以及后来我们自己努力开创的教育学，在哲学基础和研究方式上的唯科学主义方法论倾向又是哪里来的？这不能不反思马克思主义哲学在中国的传播和发展中存在的问题。尤其在马克思主义成为我国主导意识形态以后，客观主义教育本体论和唯科学主义研究方法论的蔓延，是非常值得思考的一个问题。

马克思主义哲学将哲学认识论建立在实践的基础上，根本改变了近代西方哲学中的“主客二分”的主客体关系观点，概括反映19世纪中期开始出现的自然科学新进展，批判地吸收了费尔巴哈的唯物论和黑格尔的辩证法思想，形成了以坚持联系和发展中看问题的唯物辩证法思想，全面、深刻、系统地克服了前述近代西方哲学的缺陷。但是马克思主义哲学经过苏

联的转译、解读传到我国，又由于我国经济社会和科学技术落后必然造成的向往西方理性和科学的民族心态基础上的理解，马克思主义哲学中的唯物辩证法强调较多，而对认识论中的实践观点理解较少。比如学了流行的马克思主义哲学课程，印象最深刻的是马克思主义哲学对费尔巴哈的唯物主义和黑格尔辩证法哲学的批判继承，而对英国哲学中的不可知论和德国康德哲学中的主体性理论了解甚少。同时，又对其他现代西方哲学流派的观点采取简单否定的态度，拒绝研究和介绍。所以，对西方近代哲学中"主客二分"的哲学倾向批判不够。甚至在将马克思主义教条化的哲学中，对"主客二分"的思维方式还是肯定的。例如，坚持将恩格斯肯定了的自然科学的分类方式，推广应用于人文、社会科学的学科分类；坚持任何学术研究的客观性、实证性和数量化的方法论倾向；坚持对人生观、文化现象的一元化思维方式的肯定等。

尽管近20年来，哲学研究领域的思想观念发生了很大改变，但是在宣传学习的力度上已经不比当年。在教育研究领域存在忽视乃至否认哲学的价值的倾向相当严重，以至于在教育研究领域仍然充斥着以前的对马克思主义哲学的教条化理解，稍微有些新鲜的哲学理念或者方法论引入教育学研究，就会出现两种极端：或者感觉令人耳目一新、全盘接受而缺乏批判；或者引起恐慌，深怕背离马克思主义。相对于其他人文科学学科，教育学领域对近代西方哲学思维方式的影响的批判反思做得很不够，甚至在部分学者那里还在倡导客观主义、理性独断等唯科学主义方法论。教育研究领域客观主义本体观和唯科学主义方法论之所以还普遍存在，究其思想根源，就是对这种"二元分离"思维方式的局限性和危害性意识不够。尽管近些年在哲学领域和史学理论领域，人文科学方法论已经有了比较多的研究，教育学领域也早就提出了对唯科学主义的批判（如杜时忠，1996），但是教育研究如何走出困境，如何摆脱唯科学主义方法论束缚，并没有找到解决问题的关键，没有意识到人文科学方法论对教育研究的价值，尤其是没有意识到人文科学方法论对于主客关系重新阐释的重大方法论意义。因此，基本的思维方式，还是在"主客二分"的主体与客体的关系中，把教育现象理解为外在于研究者或者言谈者的"客观现象"；认为之所以不能够完全用自然科学方法论来研究教育，是因为教育现象的复杂性，是由于教育现象中的复杂因果关系，是由于教育现象中有不可数量化的一部分，只要用复杂科学、模糊数学等方法就能解决问题。本来"主客二分"的思维方式运用的结果，也使自己内部出现了矛盾：当发现"教育现象"由事实和价值两方面构成时，人文科学方法论也就呼之欲出了。最终没有实现方法论的变革，哲学基础上未能实现转向是重要原因之一。

应该看到的是，由于人们的生活经验和追求的多样性，随着人们"形而

下”生活水平的提高，闲暇时间的增多，闲情逸致的精神需求增长起来。人们开始有条件也有心思思考那些以前只有“有闲阶层”才考虑的问题，诸如古老而常新、普遍而多元的情感问题，人生目的意义问题，审美、创造美有关的问题，信仰问题等。对非理性的生活部分和人的发展的全面性的重视，西方非理性哲学的传播，我国教育实践的经验教训，所有这些，促使我国教育研究领域开始对近代西方哲学的“理性独断论”有较多的批判反思，对教条化了的马克思主义带有的“理性独断”倾向也有了较多的认识。并且这些批判认识已经体现于教育实践，在20世纪90年代初开始的“素质教育”的理论和实践中，就可以明显看到这种趋势。近来有的资深学者提出了更值得思考的看法，认为马克思主义在其产生过程中就带上了科学主义的烙印：“十九世纪自然科学取得了令人瞠目的空前成就，但由此也引发了一种强大的思想倾向，即它轻易地导致人们把科学实证崇之于至高无上、统御一切的地位，从而似乎理所当然地把实证科学作为一切知识和价值的唯一归依和准则，导向了一种唯科学主义的思路。恩格斯在马克思墓前的演说中提到：‘正像达尔文发现有机界的发展规律一样，马克思发现了人类历史的发展规律’，似也应列入这一思潮的大气候的行列之中。”（何兆武，2003）尽管这样的说法还值得进一步商榷，但是这样的理论勇气和实事求是的学术态度是值得学习的。这也表明我国学术界对唯科学主义的批判反思在向纵深发展。

参考文献

[1] 马克思. 关于费尔巴哈的提纲[A]//马克思恩格斯选集(第1卷)[C]. 北京：人民出版社，1972.

[2] 恩格斯. 社会主义从空想到科学的发展[A]//马克思恩格斯选集(第3卷)[C]. 北京：人民出版社，1972.

[3] 王树人，等. 西方著名哲学家评传(第六卷)[M]. 济南：山东人民出版社，1984.

[4] 黄济. 教育哲学[M]. 北京：北京师范大学出版社，1985.

[5] 朱红文. 人文精神与人文科学——人文科学方法论导论[M]. 北京：中共中央党校出版社，1994.

[6] 马克思，恩格斯. 德意志意识形态[A]//马克思恩格斯选集(第1卷)[C]. 北京：人民出版社，1995.

[7] 杜时忠. 教育学要走出“唯科学”的迷途——对科学主义教育思想的批判[J]. 华中师范大学学报(哲学版)，1996(2).

[8] 瞿葆奎. 中国教育学百年[A]//瞿葆奎. 元教育学研究[C]. 杭州：浙江教育出版社，1999.

[9] 刘放桐，等. 新编现代西方哲学[M]. 北京：人民出版社，2000.

[10] 黑格尔. 历史哲学[M]. 王造时，译. 上海：上海世纪出版集团，2001.

[11] 何兆武. 重读康德[J]. 读书，2003(3).

第三编 研究过程论



16 教育研究过程的目的性、计划性和系统性

教育研究过程是教育研究主体的精神活动及其外化的过程,它本身就是一种文化活动和文化创造的过程。通常把教育研究理解为认识教育现象、揭示其本质和运动规律、反过来为教育实践服务的科学认识。这是对教育研究的一种客观主义知性认识论的理解,是建立在忽视教育研究主体性基础上、受着"主客二元分离"和"理性独断"思维方式局限的理解。这种理解必然导致:不能理解教育研究过程本身就是一种文化创造过程,这种文化创造过程就是研究主体性的表达,是教育研究主体对自己教育理念的追求。教育研究主体主要不是用知性去反映外在于自己的教育实践,而是用自己的人生体验和教育理念去构筑教育、规范教育、评价教育。教育研究过程是一个双重的文化创造过程:一方面是教育过程,实际参与教育或者观念地构筑教育;一方面是研究过程,思考、评价、体验其他主体或者自己构筑的教育,创建教育理论。教育研究主体同时也直接或间接地是教育主体,教育的"局外人"不可能成为教育研究主体。那种没有自己的教育理想追求,只是去反映他人的现实教育实践的人,不具备作为教育研究主体的条件,他的活动不是真正的教育研究。用文化观点看待教育研究过程,是理解教育研究过程或者开展教育研究的思想前提。以下就是按照这样的一个基本思路来考察教育研究主体性(集中体现于能动性)在实际教育研究过程中的地位和作用,同时也试图进一步表明教育研究主体性问题在建构教育研究方法论中的核心地位。

教育研究是一种有明确实践目的的文化活动

这里说的实践是直接或者间接表达研究主体教育理念的文化活动,不能作通常意义的那种与研究者"主客二分"的实践来理解。这不是我们提出来的一个对教育研究的要求,而是教育研究中实际发生着的事情。根本上说,教育研究出于解决教育实践提出的问题,为提高教育实践的效果而展开。具体地说,教育研究要解决的问题包括三个方面:其一,"是什么的问题",包括关于教育的本质、教育的功能、教育的起源、教育的历史发展、

教育的现状以及教育的发展预测等问题;其二,“为什么的问题”,包括教育目的、教育价值等问题;其三,“如何做的问题”,包括实现教育目的的各种教育的组成部分、各种教育教学途径、教育的内容、教育的方式方法和教育政策、教育管理等问题。这些教育问题也可按照本身的性质分为“教育的本体论问题”、“教育的价值论问题”、“教育的知识论问题”和“教育的方法论问题”。无论怎样分,由于人类的教育现象从动态过程的角度看,是一种实践活动,所以对有关教育的所有这些问题的研究,都有明显的实践目的性。

通常说教育研究有理论研究、应用研究和综合研究之分,似乎有些研究没有明显的实践目的性。其实,将教育研究分为理论研究、应用研究和综合研究,其划分标准中内涵着教育研究的直接任务,并且这种区分也是相对的。理论研究的直接任务,是通过对理论与实践中出现的理论问题的研究,力求对学科发展或者理论体系构建有所贡献、有所突破或者有所改造;应用研究的直接任务是解决教育实践中的操作性问题,问题本身以及研究的结果都具有明显的实践性特点,不但解决的是教育实践中的比较具体的问题,而且研究的结果也是具有直接的实际应用价值、具有极大的可操作性;综合研究的类型的提出,实际是对理论研究与应用研究二分法相对性的补充。严格地说,任何教育研究都不可能是纯粹的理论研究或者纯粹的应用研究,但应该承认综合研究作为一种相对独立的研究类型存在的意义。综合研究作为相对独立的研究类型,其直接的研究任务是发展理论与创新技术并重,所研究的问题也是兼有理论和实践两重特点,研究结果既有教育理论价值也有直接的实际应用价值。

由此可见,教育理论研究、教育应用研究和教育综合研究划分的标准是综合性的,由选题前的具体研究目的任务、所研究问题的性质和研究的成果三个方面构成。应当指出,这三个方面不是平行并重地起作用,教育研究的任务规定着所选择的问题的性质,只能研究某些问题才能完成相应的研究任务;研究的任务也规定了研究的成果的性质,根据研究的任务选择的课题规定了研究的结果,只有取得某种研究结果才算是完成了研究的任务、解决了所选择的课题。

不能否认,在某项研究任务规约下,可以有多种性质的课题,某一课题的研究可以获得多种性质的研究结果。正是由于研究任务、研究课题、研究结果之间的多样性关系,所以,划分理论研究、应用研究和综合研究的标准主要在于研究的直接目的任务,而研究问题的性质和研究结果乃是研究的任务的表现形式和完成保障。由于一定研究任务规约下研究课题的多样性、一项课题研究成果的多样性可能的存在,把划分研究类型的标准定位在研究的问题或者研究的成果上面是有局限性的。

教育研究的具体任务或者直接目的可以是理论的、应用的或者综合的，但是教育研究的最终目的是为教育实践服务，教育实践是教育研究的基础和归宿，教育实践为教育研究提出问题并提供研究的第一信息源，教育研究解决教育问题为教育实践服务。由于教育研究对象的独特性，教育研究与教育实践的关系比一般的认识与实践的关系更为密切。即使就教育理论研究来说，教育实践作为教育研究的基础和归宿的作用也是显而易见的。教育研究主体的实践目的性极大地表现了主体的能动性。

教育研究是一种有计划的认识活动

所谓教育研究的计划性，不单指教育研究的序列推进或者时间进度，而是指教育研究是一种有预视、设计、筹划和准备的观念表达活动。如果按照研究的目的任务及其规约的方法体系来划分，可以将教育研究分为定性研究和定量研究①；如果按照研究的问题或者对象的性质及其规约的方法体系来分，可以分为思辨研究和实证研究。定量研究虽然不能等同于实证研究，但是就研究的明显的预视、设计、筹划和准备来说，二者有着较多的共性。定性研究与思辨研究在预视、设计、筹划和准备方面要求的不明显，显出二者的共性。这可能是造成人们将定量研究等同于实证研究或者将定性研究等同于思辨研究的原因之一。但是，无论哪种范式的研究，都需要具体研究操作前的预视、设计、筹划和准备，这些计划性活动不是在教育研究之外，而是属于教育研究活动的重要构成部分。包括预视、设计、筹划和准备在内的教育研究的计划活动，极大地体现了教育研究这种认识活动中的主体能动性。

教育研究的计划性实质是研究主体运用既有的理论，指导教育研究活动的认识能动性表现。正如一般认识论所揭示的那样，总的认识过程是由实践与认识的链条构成的，假如把教育研究看作一个总的认识过程，那么研究的计划阶段实际就构成一个实践——认识环节，其中的主体就是教育研究的主体，但是其中的客体却不是教育现象或者教育问题，而是总的教育研究过程中的主客体之间的中介因素，这些中介因素表现为研究主体藉以进行教育研究的主体条件和外在条件，其中包括主体的研究能力、精力、组织条件、图书资料、仪器设备、经费、场地等，总之是那些不依赖研究主体的意识而存在的一切研究条件，研究主体凭借已有经验或者理论，对之进

①确定定性研究与定量研究的区分标准，一直是教育研究方法论中的难题。W. 维尔斯曼的《教育研究方法导论》中做了比较全面的论述，但是主要列举了若干各自的特征并作了二者的对比，划分标准仍不明确。

行筹划、组织、改造、运用和预测,构成了一种局部的认识——实践关系,并且以实践占主导地位,这就体现了一种教育研究的能动性。"认识的能动作用,不但表现于从感性的认识到理性的认识之能动的飞跃,更重要的还需表现于从理性的认识到革命的实践这一个飞跃。"(毛泽东,1991:292)

教育研究是一种研究主体观念系统表达的活动

教育研究不是对教育或者教育问题的零碎的、片段的、表面的认识,而是整体的、连贯的、由浅入深的研究主体与教育问题之间的交流或对话。教育研究的系统性可以通过主体精神活动的系统性、研究主体与研究对象交流的系统性和历时性以及主体客体统一的实践活动的系统性得到说明。

人的精神活动的系统性及活动的模式化

人的精神活动是有系统的,尤其是经过特殊学习和训练而从事某种专门活动的人,其精神活动有一种体系性的协同活动,有一种精神活动的结构和运行模式。在西方思想史上对这个方面的认识是源远流长,古代的"观念论"、近代的"统觉说"、康德哲学中的"理性形式"、现代心理学格式塔学派的"完形说"以及认知学派的"先天图式"、"认知结构"等思想观点,都是认识到这种精神活动的结构和组织功能并企图对之进行说明的表现。在这些思想观点中存在的问题有二:

第一,受当时实践水平和科学发展水平的限制,尽管意识到了这些问题并做了相对于当时认识水平来说尽可能新的思考探索,但是没有真正揭示这种精神活动结构的来源和存在的基础。

第二,对这种精神结构的理解大都局限于狭义的认识范畴,没有把意向、情感等"非认知"的因素有机地考虑进去。

在后来的唯物主义批判中,没有针对上面的两种局限,也没有充分注意这个思想源流中的合理因素,而是采取了极端的态度,采取了简单否定的态度,一概地把这些思想观点扫到了"主观唯心主义"、"先验论"的垃圾堆里。

在两极观点对立的时候,对对方观点的肯定会被理解为妥协或者折中,承认对方的"小同",有时会被理解为放弃立场,因此争论双方都有重点地集中论述某些观点,而暂时有意无意忽视或者放弃其他问题的论述是正常的。以前对"先验论"或者"唯心主义"的批判中没有区分精神活动的形式和精神活动的内容。更简单一些说,就是没有把认识活动的先天形式和"天赋观念"区分开来。人在把握外在事物时有一种精神活动的固有模式,

与知识对经验的依赖性本来并不矛盾,结果批判先验论时却把肯定精神活动的固有模式也否定了。例如,传统哲学上在对笛卡尔的“观念论”进行批判时,对洛克的“白板说”进行肯定时就有这种混淆倾向。事实上,这一点也是历史上的“经验主义”的一个错误,没有深入考虑到,精神活动的模式是有来源和存在根据的。正如英国科学史家丹皮尔指出的:“其实,经验不能引导我们直接达到事物的真相,经验只不过是事物的外观在我们的心灵中出现的一种过程,因此我们所构造的自然界的画面,部分先验地取决于我们毕竟还有经验这一事实。19 世纪的经验论者,似乎没有看出这种看法的力量或者影响。”(W. C 丹皮尔,2001:251)

教育研究的对象的结构性

教育研究的对象——教育现象、教育活动、教育理论,尽管都属于文化活动或者文化活动的产物,但是也有发展的顺序和存在的秩序,这种顺序和秩序是研究对象制约研究过程即观念表达过程的一种结构框架,致使教育研究呈现出系统性。

发展的观点和普遍联系的观点,是唯物辩证法的基本观点,这种观点之所以正确,是因为它反映了客观世界的发展运动和存在的普遍联系。在时间上是发展变化的,在空间上是普遍联系的,并且发展变化也是联系的表现形式,普遍联系也能说明变化发展。自然界是这样,人文、社会现象也是这样;客观事物是这样,反映客观事物的理论观点也是这样。主观的逻辑乃是客观逻辑的反映,理论的逻辑是主观逻辑与客观逻辑结合的产物。教育研究客体本身有一个由低级到高级发展的过程,有过去、现在和将来的时间顺序性,在发展的每一个时间点上又有一个存在的状态,这个状态又存在着多层次、多向度、多因素的复杂联系,呈现出一种复杂的、整体的状态。当教育研究主体把握教育研究对象时,就不能不坚持发展的观点、普遍联系的观点,有顺序、有秩序地进行。这就是教育研究对象规约的教育研究的系统性。

理论基础的体系化

教育研究的理论基础是有自身历史发展的知识体系,由此也规约了教育研究的系统性。

任何教育研究都是在批判继承前人或者别人研究的成果基础上进行的,也都是在一定理论指导下进行的。这些作为基础和指导的理论知识或者研究成果,有的属于教育理论的范畴,有的属于教育理论体系之外,但是无论属于什么范围,无论它们在作为基础或者指导时的作用大小或者地位高低,它们都是前人或者别人认识的成果。一般说来,无论片段零碎的有关知识,还

是系统连贯的理论体系，都可以作为教育研究的知识基础或者知识指导。例如《论语》乃是孔门师徒关于政治、伦理、教育等的语录集，在教育史上占有重要地位，迄今还是有关教育研究的重要知识基础，但是它并不是系统连贯的教育理论。再如很多教育实践工作者的长期教育经验，虽然从多方面构成了教育研究的基础，但属于知识，不是理论。对教育研究起基础和指导作用的主导知识是系统的理论体系。哲学、心理学、教育学等有关学科的理论知识构成了教育研究的主要基础和理论指导。在教育研究活动展开之前与教育研究过程中，理论知识的重要性都能体现出来。

首先，理论能提供一个研究框架，研究者以此为起点来追寻研究问题。理论能鉴别出最重要的因素；能为系统地、相互联系地展示研究中的各个侧面提供一个准则。除了系统观念以外，理论还能较好地鉴别出需要进一步研究的空白点、薄弱点和不一致点。理论的发展也能照样继续进行现象研究的道路。

其次，教育研究中理论还有综合功能，它能将观点和个别的经验性信息整合为一整套的思维框架，使认识更深刻，意蕴更博大，应用范围也更加广阔。从某种意义上说，理论赋予事实以意义，并将他们置于恰当的视角。经过这一过程，理论有助于明确研究的问题，即在具体项目的研究中，有助于明确应提出什么样的问题。

然后，理论也起解释和预计的作用，它对已观察到的现象做出解释，并根据现状预计未观察到或者未发现的因素。基于理论是这样一个假设，研究主体可以知道下一步该寻找什么。

最后，理论能提供一个或者多个可检验的普遍性判断，并在实践和深入研究中使用这些判断。普遍性判断之所以形成，是基于这样的假设：教育领域确实存在普遍性的东西，个人的观察所得只是这种普遍性的几个例子而已。

总之，教育研究依赖于既有理论，既有理论是连贯的系统的，由此规约了教育研究的系统性。

教育研究活动自身的"实践逻辑"

教育研究的系统性最终还是教育实践的系统性和教育研究活动过程自身的系统性决定的。

教育研究的基础和归宿是教育实践，教育实践是有目的的培养人的活动，尽管人是有历史性的、社会性的，一定时代教育实践所要培养的人在质量规格上有一定的客观规定性，但是，任何时代教育所培养的人都有相对的全面性，这是在古今中外的教育目的中可以体现出来的。即使那种以师傅带徒弟、长辈带晚辈式的原始教育中，也不纯然是一种劳动知识、劳动技

术和劳动工具使用和管理的教育，内中也有劳动态度、协作关系、纪律伦理、风俗礼仪、信仰理想等的教育。我国古代的“六艺”、西方古代的“七艺”加军事教育、欧洲中世纪的“骑士教育”、“造成人的片面畸形发展”的资本主义劳动力培养和训练的教育等，尽管其中都有着时代的局限和阶级偏见造成的片面性，但是相对的全面性和多样性是不能否认的。现代大机器生产和现代社会发展要求人的发展的多样性和个人发展的全面性，正是反映这种社会发展的大趋势和规律，马克思和恩格斯批判继承了近代以来思想家们对人的发展全面性的思想观点，以历史唯物主义为直接的思想基础，提出了人的全面发展的科学学说和促进人的全面发展的全面教育的思想。总之，从古代到现代，从中国到外国，从正规的学校教育到多种形式的非正规教育，在教育的质量规格上都有“全面性”的要求，在教育上都有一个结构相对完整、有层次、有连贯性的系统性的存在。例如，目前我们国家为促进人的全面发展而实施的德育、智育、体育、美育和劳动技术教育就构成了一个完整的系统，由它们构成的整个教育的展开，也就是实际的教育活动，也是有计划、有顺序、有重点的系统活动。

教育现象静态结构的完整性、全面性和教育作为动态活动的有计划、有逻辑的全面顺序推进，从三个主要方面规定了教育研究的系统性。其一，教育实践本身就是教育研究的对象、教育研究的“客体”，其系统性对教育研究的系统性的规定性，在前已有论述；其二，教育研究过程与教育实践过程、教育研究的主体与教育实践的主体经常是同一的。结合教育实践进行的教育研究不能不遵从教育实践活动的系统性。其三，教育研究要以教育实践为基础和归宿，反映教育实践又为教育实践服务，并且在教育研究的过程中还对教育实践施加即时性影响，教育实践过程的系统性、连贯性就要求并规定了教育研究过程的系统性和连贯性。

教育研究自身的系统性是指教育研究像任何人类的活动一样，有一个连贯的过程和活动的系统结构。任何教育研究都有可能进行阶段划分的系列活动过程，不同的研究类型或者不同问题的研究在阶段和步骤上的划分有所差别，即使是同一个研究类型或者同一个研究问题的研究活动，由不同的研究者看来，其阶段和步骤的划分也是不一样的。在流行的教育研究方法教科书中，关于教育研究的步骤到底有哪些，还存在争论，原因不外就是这两个。但是一般说来，教育研究的基本步骤的划分还是属于一个事实问题，不同的观点中存在较为一致的认识，选题、查阅文献资料、对课题研究状况进行调查了解、拟订研究计划、采用优选的方法体系收集研究的材料、对有关的材料进行分析研究形成结论、撰写研究报告，这几个步骤或者阶段是任何教育研究过程中都有的，所以叫基本步骤，这在关于研究步骤的理论中也是得到公认的。总之一句话，教育研究过程是有一个连续性

特点的，这是教育研究自身系统性的一个重要方面。“我们不应该忘记研究过程是严格的、有完整结构的。活动在有些时候可以有所重复，有时两项或者两项以上的活动可能同时出现在过程中。”（威廉. 维尔斯曼，1997：24）

教育研究活动自身不仅是连续的，而且具有一个整体结构性，这两个方面构成了教育研究的系统性。这样看待教育研究过程自身的系统性，是唯物辨证时空观在分析教育研究过程中的体现。教育研究过程自身的连续性和结构性活动也规约了教育研究的系统性，这种系统性是通过研究主体能动性实现的。教育研究的能动性和系统性，说明教育研究活动有一个极为复杂的内在机制。

参考文献

[1] [美]G. 波林. 实验心理学史[M]. 高觉敷，译. 北京：商务印书馆，1981.

[2] 毛泽东. 实践论[A]//毛泽东选集(第1卷)[C]. 北京：人民出版社，1991.

[3] [美]威廉. 维尔斯曼. 教育研究方法导论[M]. 袁振国，译. 北京：教育科学出版社，1997.

[4] [英]W. C 丹皮尔. 科学史及其与哲学和宗教的关系[M]. 李珩，译. 桂林：广西师范大学出版社，2001.

17 教育研究主体对既有理论的创造性诠释

教育研究的能动性，不但表现于研究过程中研究主体的观念表达，更表现于研究主体的创造性上，这具体表现为：教育研究主体创造性地运用既有研究成果、创造性地运用研究的主观条件和客观条件、创造性地组织教育研究活动、创造性地处理研究的对象等几个方面。本文拟对教育研究主体创造性地对待既有理论做一些探讨。

理论在研究中的重要性和必要性

任何教育研究都要以一定的知识尤其是理论知识作为研究的基础和指导。由于是作为教育研究的知识基础和理论指导，所以这些既有知识主要是理论知识。教育经验和教育研究经验作为教育研究的知识基础也是重要的，在具体的教育研究工作中，有时经验的作用并不低于理论。有着丰富教育研究经验而理论稍欠缺的人，往往比有理论而无研究经验的人更能获得研究的成功。因为经验为个别知识，理论为普遍知识，任何教育研究活动都表现为一些针对一定问题的具体认识活动，研究操作的具体经验显得更为重要。然而，理论知识的优越性是不能否定的，掌握具有基础性和指导性的理论知识是教育研究获得高质量成果的重要保障。理论知识表现为概念、原理，概念、原理是简便地把握对象的工具，也是提高感知敏锐性的条件。没有必要的概念、原理的研究是不可想象的。一些教育理论初学者，尤其是部分中小学教师，对于教育理论的价值认识不够，经常把一些自己读起来费劲又暂时看不到其价值的理论知识当作攻击的对象，称之为“空洞的理论”、“脱离实际的抽象物”、“书斋里的学问”、“象牙塔里的东西”。其不知我国教育研究的落后正在于理论水平的低下。我们不是理论太多了，而是理论太少了，甚至可以说还没有理论。

很多人不了解，西方科学技术那么发达，西方人文社会科学发展也具有优越性，除了文化原因外，与其重视理论思维和基础理论研究有直接关系。在西方，自古以来就有大量关于理论知识、理论思维的重要性的阐述。亚里士多德在比较了知识理论与经验之后说：“我们认为知识与理论属于

技术，不属于经验，我们认为技术家较之经验家更聪明（智慧由普遍认识产生，不从个别认识得来）；前者知其原因，后者则不知。凭经验的，知事物之所然而不知其所以然，技术家则兼知其所以然之故。”（亚里士多德，1959：2）“一般说来，这可算是人们有无理论的标记，知其所以然者能教授他人，不知其所以然者不能执教；所以与经验相比较，技术才是真知识；技术家能教人，只凭经验的人则不能。”（亚里士多德，1959：3）这个思想在西方影响深广，甚至在中世纪的经院哲学家们都强调理论思维的重要性。近代哲学的错误不在于其重视理性思维，在批判近代理性主义的时候否定理性、否定理论的价值，正是各种“后现代”思潮的弊病之一。带有极大偏颇性的实证哲学，在极力否定近代哲学重视概念推演和思辨逻辑的同时，却没有否定概念和理论的重要性，他们极其重视科学理论。这一点在孔德、穆勒和斯宾塞关于社会学理论和方法的阐述中可以看到。

在马克思主义思想体系中，历来重视理论和理性思维的价值。恩格斯在《自然辩证法》中深刻指出了理论思维的重要性：“一个民族要想站在科学的最高峰，就一刻也不能没有理论思维。”（恩格斯，1972：467）“没有理论思维，就会连两件自然的事实也联系不起来，或者连二者之间所存在的联系都无法了解。”（恩格斯，1972：482）列宁论证了概念、范畴是人类认识事物的工具，这是众所周知的。毛泽东在《实践论》中也论述了理论思维和理论知识的重要性：“感觉到了的东西，我们不能立刻理解它，只有理解了的东西才能更深刻地感觉它。”（毛泽东，1991：286）这些论述并不是哲学家们从什么先验理念中推导出来了的，而是他们通过观察、体验或者从人类认识的历史经验中总结出来的真理性认识。

实际上，任何研究不可能离开理论概念。既然是研究就要进行思考，要思考就必然进行抽象和概括。甚至那些不是借助于语言进行的思维，仍然存在着抽象和概括。这是一个心理学问题，在这里不拟展开，有兴趣的读者不妨进一步去阅读有关思维心理的书籍。所谓不需要理论基础的、不用任何理论概念的研究是根本不存在的。时下在中小学流行的“教育叙事研究”就是一个例子。据说中小学教师欢迎“叙事研究”，因为它不需要太多的理论基础，从教育生活中选取“教育故事”，通过故事展示道理，给人以启迪……。不难发现，所谓的“叙事研究”也不可能不需要理论、概念。“教育故事”就是根据一定理论、概念选择的；“教育故事”展示的也是理论、概念；如要对“教育故事”进行解说、分析、总结，也离不开理论、概念。诸如“叙事研究”等一类所谓超脱了理论、概念干扰的“草根研究”，不是不用理论、概念，而是在用着一些不“入流”的理论、概念，用着一些“个性化”的理论、概念，是一些难以交流的，概括性、抽象性不高的概念（这样说并不是在贬低这种理论、概念，因为这些“草根性”研究是以反对抽象、概括为荣的）。

理论和概念的重要性和必要性问题，是一个需要专文阐述的重要问题，在时下后现代思潮中，这种专门的阐述显得尤其重要。本文限于篇幅和研究的目的，暂不进一步展开论述。

教育研究成果的价值性
及其可能的多样化理解和诠释

既然任何研究都不可能没有理论基础或者理论前提，那就涉及如何对待已有理论的问题。既有理论知识的选择、运用，是由教育研究的需要决定的，但是，这不等于说研究课题就决定了研究主体选择哪些理论知识作为研究的基础和指导。起决定性作用的是研究主体对研究课题所需知识基础和理论指导的认识。这种对研究课题与所需理论基础之间关系的认识，体现着研究主体的主观能动性。这是一个方面；另一个方面，研究主体认识到研究课题所需知识基础和理论指导以后，如何对待这些既有的理论知识，是以时间、地点、条件为转移对既有知识理论加以批判继承，还是全盘照搬、教条主义式地运用？不同的态度，更是体现了研究主体的主观能动性。

作为教育研究基础的理论知识，主要是教育理论知识；作为教育研究指导理论的，则是教育研究方法论或者教育哲学（教育研究方法论是教育哲学的一个重要组成部分）。或许有人会提出一个问题：教育研究方法论或者教育哲学不是教育理论吗？这里需要做一些说明。通常所说的教育理论，是一个外延极其广泛的概念，与它对等的活动性概念就是教育研究。在教育理论与教育研究的关系上，可以说教育理论是教育研究的结果，是通过教育研究而形成的知识理论或者知识体系。因此，教育理论的类型划分，与教育研究的归类是一致的。通常我们熟知的是根据研究的直接目的、任务对教育研究进行的分类，分为基础研究、应用研究和综合研究，而实际上对教育研究的分类方法很多（更多分类方法可参看本书《教育研究释义》一文），如果以教育研究所针对的直接研究对象来划分教育研究类型，则教育研究应该分为以教育实践领域中现实问题为直接研究对象的教育研究和以教育理论为直接研究对象的教育学研究[①]。

与“教育学研究”并列，以现实的教育实践中的问题为直接研究对象的

---

①在流行的话语中，甚至在专业领域和管理领域中，“教育研究”与“教育学研究”不给以区分，诸如为人们熟悉的一些教学科研机构名称“教育科学研究所”、“教育科学研究院”、“教育科学学院”、“教育学院”等，其语义很乱，是对“教育”进行“科学研究”，还是关于“教育科学”的研究？这里不只是个用词的问题，背后隐藏着研究任务不明确以及研究方式的片面取向等问题。

教育研究,我们称之为狭义的教育研究。现实的教育问题是教育过程中的矛盾,教育问题既可以是在教育实践中发现的也可以是在教育研究中发现的,比如教师在教育教学过程中可以发现教育问题,学生家长可以通过自己正在接受教育的孩子身上发现教育问题,教育管理工作者或者教育研究者也可以主动地去发现教育中存在的问题。虽然教育研究者可以主动地去发现教育实践中的问题,问题也可以是教育研究的结果,但是并不能否认教育问题是教育实践中的矛盾。只要问题是个真问题,必然是教育实践中的矛盾,不是研究者制造的问题。制造的问题是假问题,是没有正确认识矛盾关系导致的主观产物。狭义的教育研究的主体虽然可以包括专门的教育学工作者,但是其研究群体中的主要力量应该是直接为教育实践服务的教育研究机构、教育管理机构和学校中从事教育教学实际工作的人员。由于实际教育问题分为教育事实问题和教育价值问题两大方面,所以,狭义的教育研究又分为教育事实研究和教育价值研究。

近年来,随着对唯科学主义方法论的批判,人文科学及其方法论兴起,特别是在历史哲学领域,研究观念发生了很大变化。史学理论研究的新进展中出现的很多研究思路,在教育研究中是可以借鉴的。就"人为性"来说,教育现象和历史现象有极大的共同性。不过,应当看到,历史作为过去的事实,是已经客观存在过的。虽然历史研究者可以根据自己的理解对客观的历史现象作出各种解释,然而历史事实毕竟是不依任何人的意志为转移的过去事实;尽管我们知道的历史都是被解释过的历史,但并不能否认历史曾经客观存在过。何兆武先生的一段话可以代表目前史学理论界在这方面的观点:

> "史料本身是不变的,但是历史学家对史料的理解则不断在变。历史事实是一旦如此永远如此。布鲁塔斯刺死了恺撒,一旦发生了这桩事,就永远都是如此,永远是布鲁塔斯刺死了恺撒,而不是恺撒刺死了布鲁塔斯。但是对它的理解却永远都在变化。例如,布鲁塔斯是个反专制独裁的共和主义者,抑或是个背叛者和阴谋家?恺撒是个伟大的领袖和君主,抑或是个野心家和大独裁者?这里,历史学本身就包含了两个,第一个层次(历史学I)是对史实或史料的知识或认定,第二个层次(历史学II)是对第一个层次(历史学I)的理解和诠释。历史学I在以下的意义上可以认为是客观的和不变的,即大家可以对它有一致的认知(例如,是布鲁塔斯刺死了恺撒)。但是,历史学II也是客观和不变的吗?对史实的理解和诠释,乃是我们的思想对历史学I所给定的资料加工炮制出来的成品,它是随着我们的思想的改变而改变的。假如它也像是历史学I那样地一旦如此就永远如此,那么它就不会因时、因人而异了。在这种意义上,它是思想产物,而并没有客观的

现实性。然而历史学之成其为历史学,却完全有待于历史学II给它以生命。没有这个历史的重建,则历史只不过是历史学I留给我们的一堆没有生命的资料而已。”(何兆武,2001:9-10)

史学理论研究的新进展使我们思考,教育现象中的教育事实是怎样的事实?教育事实并不完全是如历史事实那样的事实。教育也有历史发展,教育发展史当然是符合一般历史过程的,既有的教育史是过去的客观存在。但是,现存的教育现象则是一种人的精神活动的外化,所谓的教育事实乃是一种教育理想的客观化。这里我们只是用这样的一个结论,而这个结论的论证,在教育研究的对象部分有比较详细地阐述(参见本书《价值对象的主体赋予性与教育理论的多元化》等篇目)。目前在很多论著中都提到教育事实研究和教育价值研究的区别,认为对教育事实的研究是可以用社会科学甚至自然科学的方法进行客观研究,而教育价值问题则不能用纯粹科学的方法进行。至于研究教育价值到底用什么样的方法,却没有像近期哲学界那样清楚地提出人文科学方法论。

在“教育学科学化”呼声最大的20世纪80年代,曾经出现过排斥教育价值研究的倾向。有的人认为,教育的“意识形态性”和“本土化”是有违教育学的科学性的。他们认为,科学应该无国界,无阶级倾向性,无民族差异;各国教育学的差异很大,如英美的教育学、德国的教育学、日本的教育学、苏联的教育学,我们中国的教育学,在体系和观点上都很不相同,这些表明,教育学还不是科学,科学就应该有全人类性。他们认为,教育学是探讨教育规律的,而规律是不依人的意志为转移的,不会因国别、民族差别、阶级差别和时代的不同而有或者无。当时由常春元、黄济、陈信泰主编,50余单位的教师或者教育研究人员参加编写的《中国社会主义教育学》出版以后,引起了一些人发表文章或者会议发言,质疑作为科学的教育学,有没有必要加个“中国社会主义”(丛立新,1993)。在《教育研究》、《中国教育学刊》、《中国教育报》等重要报刊上,还组织了专门的讨论或者笔会。

应该看到,强调教育学科学性的倾向是解放思想的表现。原来在教育学中存在的过分意识形态化倾向、政策化倾向,严重阻碍了教育学研究的健康发展。强调教育中的一般性因素、全人类性因素,是有积极意义的,这对于引进其他学科研究的成果和科学方法有重要意义。并且事实上也确实促进了系统方法、实验方法、数理方法在教育研究中的运用,加强了教育研究的“理性”成分。这对于改变我国教育研究重思辨轻实证、重定性轻定量的研究倾向和风格,历史功绩不可埋没。但是,在20世纪80年代中期开始的教育研究科学化热潮中,也开始了“非意识形态”和“唯科学主义”倾向,试图排斥教育中价值问题的研究,甚至根本无视教育中的价值问题。在研究方法上,将定性研究和思辨研究的价值予以贬低,看作是相对于定

量研究和实证研究较低级或者较为不科学的研究范式。这种教育研究上的倾向还影响到教育管理和教育评价，以为量化是科学的，量化和实验可以排除“主观偏见”，所谓的主观偏见就是教育研究者和教育工作者的价值观念。教育中的事实因素受到重视，因为它们可以进行“科学”的研究，而价值部分被排除在教育科学研究之外，一切教育研究都是教育科学研究。将不能够用科学的方法进行研究的教育因素排除在教育研究之外才能使教育学科学化吗？那样才是理性的研究吗？从人文科学方法论的角度看，答案是否定的。“只有科学地承认非科学的成分，才配得上称为真正科学的态度。以‘不科学’的罪名把科学以外的一切成分一笔抹杀，这不是一种科学的态度，而是一种唯科学的态度。”（何兆武，1996）

所谓的教育事实乃是一种教育观念的物质体现，在教育整体中，核心的要素是体现为教育目的的人生观和教育价值观。教育中的教师学生、桌椅条凳、图书资料、仪器设备等所谓物的要素，是由教育组织者和实践者根据一定的教育目的来安排和运用的，在这里，是非物质的东西支配物质的东西。这样说是不是违背唯物主义原则？这个担心的出现，是由于对唯物主义的曲解和对教育作为一种人类精神活动即文化活动的认识不足导致。教育作为一种存在，它当然是由客观环境决定的，是建立在一定社会存在基础上的，物质的社会存在转化为教育的物质层面，它又进一步制约着教育的制度层面，制度层面的因素又制约和决定着精神层面的因素。这是就教育的产生和存在与社会的关系来说的，是从教育的静态结构中的关系来说的。

教育在一定社会条件基础上一旦产生，就其活动的展开来说，则是精神的因素凌驾于物的要素和制度的要素之上，起着“统帅”的作用：教育思想的碰撞形成主导教育思想，主导教育思想形成教育目的，教育目的政策化形成教育方针，教育方针指导下组建起教育制度，根据教育制度安排教育内容，根据教育内容选择教育方法。把教育理解为一种具体的教育活动，也是遵循着同样的顺序，即由精神的活动到物质的活动。把教育看作一种由物质存在制约决定的意识形态，是“由外而内”的过程；把组织教育和开展教育看作一种文化活动，是“由内而外”的过程。这两个方面并不矛盾。弄清教育的组织和活动展开的这种“由内而外”的过程，对理解、研究教育事实问题意义重大。只有这样才可以清楚，所谓教育中的事实，乃是“人为”的事实，要把握这些事实，用自然科学那样的“客观”的方法，只能搞清一些外显的、结果性的数量和属性。真正是什么造成了这样的数量和事实，并不清楚。可以这样说，没有教育观的教育事实研究是无意义的。而带有教育观的事实研究，显然又不是所谓的“科学研究”，不是像何兆武先生所说的“历史学 I”那样的研究，不是对不变的客观事实的研究。

由此可见,所谓"教育事实研究"和"教育价值研究",其实都是教育研究者根据一定的教育观进行的创造性的文化活动。无论教育事实还是教育价值,都体现了"人为性"。这种人为性,不只是体现在教育的组建者、教育实践者的"所为",也体现在教育研究者对所研究对象的"赋予"。这样我们怎样对待狭义的教育研究所形成的理论呢? 对教育价值研究形成的理论来说,必须弄清研究主体的教育价值观,弄清研究主体所代表的社会主体层次和类型;教育事实研究形成的理论,也不是自然科学或者社会科学那样的所谓"客观性"理论,在解读和诠释时,也必须弄清研究主体的教育价值观和所代表的社会主体层次和类型。

这里,主要的不是自然科学和社会科学研究中的"看问题的角度"问题,而是一种教育研究的本体论观点问题,应该把教育研究看作是一种主观意志的表达。在自然科学和社会科学研究中的所谓的"客观性",指的是一种最终一致性,就是说,站到某个客观的角度,用某种方法,用某种话语体系就可以得出一致的结论,它们的研究对象是客观的、外在的。而教育事实研究中的"事实"却是与研究主体不能二分的,用所谓的实验法、调查法、数理统计法去研究"同样的"一个教育"事实"问题,得出的结论却可以是大相径庭的。

经常听到有人抱怨,"我国开展的教育实验都取得了可喜的成果,可就是有结论没有效果",这种状况,我们以前只是从教育研究的内在效度和外在效度以及二者之间的关系上去寻找原因,而没有从教育事实的人文性和教育事实研究的"非科学性"角度去考虑问题、寻找原因。要摆脱这种局面,在从事新的教育研究时,在解读和运用既有的狭义教育研究成果时,就应该弄清研究者的教育观、看问题的角度和研究者所代表的社会主体的层次和类型,而不能只是"客观地"看哪些问题已经研究,得出了什么结论,然后就确定新的研究方向和研究的重点,或者径直地运用其研究的成果。

教育学研究成果的价值及其选择和实现

与狭义教育研究对应的教育学研究,是以教育理论为直接研究对象的。通过狭义的教育研究对教育实际中的问题的研究,无论是教育事实研究还是教育价值研究,得出的结论往往是多种多样,存在着不同观点的争论。教育学研究的对象就是狭义教育研究得出的结论,评说这些结论的正确与否。教育学研究就是对教育理论的研究,或者说是"对教育研究的研究",这两个说法略有不同,前者主要是对对象性理论的研究,后者则包括方法和方法论的研究。

从20世纪90年代初开始,我国教育学界展开了"元教育学"的研究,甚至部分专家试图建立专门的"元教育学"。所谓"元教育研究"或者"元教育学"就是教育学研究。那些"建立元教育学"、"教育学的终结"等观点,实际源于同样的原因,那就是原来所说的教育学将狭义的教育研究和教育学研究混在一起,终于导致了人们对教育学本身存在价值的怀疑。我们随便翻开一本教育学教科书,都可以看到话语上是教育研究观点后面伴随着评论或者研究方法的反思。孙喜亭先生所著《教育学问题研究综述》(1988)就是观点与评论一体化的典型著作。这样似乎就有了"元教育学"产生的必要;当教育研究分门别类从教育学中分出去以后,又有了"元教育学"去承担"教育理论"的批评,那么教育学还有存在的必要吗? 于是有了"教育学终结"的各种议论。

再如由来已久的教育哲学与教育基本理论之间的争论。目前在研究组织上还存在着中国教育学会教育基本理论专业委员会和中国教育学会教育哲学专业委员会的并立。这里不讨论教育哲学研究和教育基本理论研究的学科性质问题,而是陈述一个事实,即目前这两个研究领域的区分是不清楚的。特别是教育基本理论研究,是教育研究还是教育学研究,教育哲学研究是不是也有包罗万象的状况? 不能说这种状况的存在是学科领域的互相侵犯,而是学科领域的难以区分,这也说明"元教育学"独立体系构建的困难。所谓的"元教育学"乃是关于既有教育理论和教育研究方法批判的理论,实际属于教育哲学的内容,而教育哲学与教育基本理论的差别,只在于教育基本理论的研究有更多的对教育问题的关心。我们曾经认为,教育哲学是用哲学的观点和方法来看待教育理论和教育研究,而教育基本理论是站在教育学的立场上来看待教育理论和教育研究。可是这样带来了疑问:难道教育哲学与教育基本理论的区分是依据立场和方法的不同吗? 这样岂不是与依据"研究对象的特殊矛盾"划分学科的观点相矛盾吗? 现在想来,或许二者的主要区别应该是,教育基本理论研究要重视具体问题的结论,追求教育问题的解决,而教育哲学更关心的是方法和观点的批判。但是,严格区分开来,好像还是不太可能。

"元教育学研究"是存在的,但是建立所谓的"元教育学"是不可能的。如果说"元教育学"就是对教育理论和教育研究方法的批判反思,那么有教育哲学来完成这个批判反思任务;如果说"元教育学"是"关于教育理论的理论",那么这种纯粹的"元教育学"不可能存在,只能存在"元教育学研究"或者叫"元教育研究",研究不等于一个学科。任何关于教育理论的理论,不可能不涉及原来的教育研究问题,都需要有一个对原本问题的回答作为参照。例如"教育本质问题"的研究,属于教育问题的研究,这个问题的研究即使从建国时算起,迄今也历时近60年,出现了众多观点,大体归

类也有“教育的上层建筑观点”、“教育的生产力观点”、“教育的多因素观点”和“教育的实践活动”观点等几大派观点，这些不同观点是教育研究的结论。“元教育研究”要对这些观点进行评论，判断谁是谁非，没有评论的标准无法进行，有比较才有鉴别，这就需要“元教育研究者”首先进行教育研究，然后用自己的教育研究的结论去评价别人的结论。可见，纯粹的由“元教育研究”构成的“元教育学”是不可能存在的。如果只是对研究教育本质问题的思路方法进行思考，只评论各种理论形成的方法，而不关注其观点的研究，应该属于教育哲学，也不需要一个只变换了名字的“元教育学”。

所以，涉及教育学研究或者“元教育学研究”，弄清教育学研究与狭义教育研究的区别和联系是相当重要的。从研究的过程角度说，狭义教育研究是教育学研究的基础，教育学研究又是狭义教育研究的前提和指导。狭义的教育研究是教育学研究的基础，表现在两个方面：其一，狭义的教育研究形成了教育理论，然后才有教育学研究；其二，进行教育学研究时，研究者不可避免地要对原问题进行研究，形成自己的教育理论，作为教育学研究的参照系。教育学研究是教育研究的前提和指导，这是更容易理解的。教育研究主体不懂教育学，没有系统的教育观，那么其教育研究将是什么样子？这种情况在现实教育研究中不乏其例，从而也给教育事业和教育研究带来了巨大灾难。

教育研究主体在诠释教育理论时，必须注意这样的一个事实：在教育学研究日益发展的现代社会中，现实的教育往往不再是某个集团，或者某个统治者，根据自己的意志和对教育的有限认识组建的，而是根据某种经过论证的教育学理论而组建的。所谓“根据教育规律”办教育就是这个意思。而所谓的“教育规律”，实际是在对众多教育研究的理论比较、评价以后得到的某种教育理论，这时实际已经是一种教育学结论了。一种教育研究的结论，经过了教育学研究，就转变为一种教育学理论；综合了几种教育研究结论而成的教育学理论更能有效地实现对现代教育构建和组织的规约。在尚不能实践检验时，真正所谓“符合规律”的教育研究结论是应该由专门的教育学研究确定的，而不是随便哪个非教育学研究的权威机构或者政治家或者政治团体来裁决的。在不健康或者低水平发展的社会中，才用偏见、权威和迷信来裁决研究的结论。科学史上的冤假错案，现实教育研究中的学术腐败和研究无效，成因正在于。“教育规律”不是可以站到教育之外，用客观态度得到的那种“科学理性”的东西，而是在教育过程中获得的体验、理解和思考的结果。当然，这样说并不是否认真正的客观教育规律的存在。

无论是教育学研究还是狭义的教育研究，教育价值观在其中都具有重

要地位和作用,所以价值哲学也是教育研究的基础理论;哲学方法论对教育研究的指导作用更是不能忽视。这从两个方面说明了教育研究方法论在教育研究中的理论指导意义。可以这样说,没有一定的哲学观点根本不可能进行教育学研究,所以教育学研究群体主要是经过特殊训练的教育学工作者,而这些教育学工作者不能没有哲学训练。哲学是围攻真理的第一道防线,科学是已攻克的土地,生产、艺术和教育等便在那里建立美好的世界。一个民族要想屹立于世界民族之林,走在历史和科学发展的前列,绝对不能离开理论思维。"但理论思维仅仅作为一种能力才具有天生就有的性质。这种能力必须加以发展和训练,而为了给以这种训练,除了学习以往的哲学,直到现在还没有别的手段。"(恩格斯,1984:25)培养教育学教学和研究人员的大学教育学系,不重视哲学训练乃是认识上的偏误,是唯科学主义的反形而上学倾向对教育学研究和教育学教学的恶性影响所致。

既然既有教育研究成果、教育学研究成果和教育研究方法论是如此重要地影响着教育研究,教育研究主体在开展教育研究之先和教育研究过程中就必须把握有关的教育研究和教育学研究的成果,自觉意识到研究的方法论。这种把握必须是对知识理论的正确解读和恰当运用的统一。如何解读一种理论,取决于教育研究主体所持的人生观、教育价值观、所代表的社会主体、看问题的角度、所运用的话语体系,而不是也不可能是"客观"地看待这些理论。教育学属于人文科学,对教育学理论的解读必须注意人文科学的研究方法。遵循形成一种理论的方法去学习理论,或许是真正理解这种理论的最好途径。对人文科学的理论的学习和把握,如果不是站到研究者的角度、化作研究者的角色,即所谓"设身处地",即使有了理性的把握,也不会有全部精神的体验。而只有理性认识,没有全面的体验,不可能正确解读人文科学知识理论。正是在这里,表现出了教育研究主体对既有教育学理论的创造性,表现出教育研究主体主观能动性的一个重要方面。

参考文献

[1] 亚里士多德. 形而上学[M]. 北京:商务印书馆,1959.
[2] 恩格斯. 自然辩证法[A]//马克思恩格斯选集(第3卷)[C]. 北京:人民出版社,1972.
[3] 恩格斯. 自然辩证法[M]. 于光远,等,译. 北京:人民出版社,1984.
[4] 孙喜亭. 教育学问题研究综述[M]. 天津:天津教育出版社,1988.
[5] 常春元,等. 中国社会主义教育学[M]. 南京:江苏教育出版社,1989.
[6] 毛泽东. 毛泽东选集(第一卷)[M]. 北京:人民出版社,1991.
[7] 丛立新. 关于"建立有中国特色的教育学"口号的争议[J]. 中国教育学刊,1993(2).
[8] 何兆武. 对历史学的若干反思[J]. 史学理论研究,1996(2).
[9] 杨寿堪,等. 西方哲学十大名著导读[M]. 北京;北京师范大学出版社,1997.
[10] 何兆武. 历史理性批判论集[M]. 北京:清华大学出版社,2001.

18 教育研究对社会历史制约性的超越

教育研究过程是一个有着严密的内在组织的活动过程。对教育研究过程的创造性组织，体现着教育研究主体的主体能动性。教育研究过程的组织，就是教育研究主体根据研究课题的性质和研究的目的任务，对研究所需要的资源、方法、步骤以及研究对象之间关系的合理安排和调节，使教育研究有关的各要素有机结合起来的过程。这个组织过程包括计划和实施两个阶段。计划阶段包括课题的设计、研究方法的设计、研究对象的设计、研究人员的选择和研究经费的预算等活动；实施阶段则是研究主体根据计划或者设计，在实际研究活动过程中，调节自己的思想观念和行为、合理运用各种研究的资源、遵循一定的活动程序展开研究活动，最终达到研究的目的的过程。

教育研究过程是教育研究主体在一定的社会条件下，依据某种教育理念，运用一定的研究资源，能动地认识教育研究对象的过程。对这个过程的组织，是内在于教育研究过程之中的，它与外在于教育研究过程的教育研究的管理过程不同，不是管理过程那样的一种外在的监督、规约，而是内在于教育研究过程的一种研究活动的形式。没有教育研究外在的组织管理，研究活动仍然能够存在和展开；而没有了教育研究的组织过程，教育研究有关的各种要素就会成为没有联系的死的要素，就是没有形式的内容，就不构成教育研究。教育研究过程内在的组织是教育研究主体从事的活动，教育研究过程的管理属于教育研究组织管理部门或管理人员的工作；前者是教育研究方法论学科研究的内容，后者属于教育管理学科研究的内容。将教育研究的过程组织与教育研究的过程管理区分开来不但具有理论意义，并且具有现实意义。一项研究的进行，不只是需要研究主体的研究工作，还需要有关专家、教育管理部门和教育研究管理部门的指导、监督和管理。所以，一项比较大的教育研究项目的展开，除了由研究主体构成的研究课题组以外，还有顾问小组或者指导小组和课题研究领导小组。但是，课题研究的课题组才是研究项目的责任主体和课题研究成果的享有者，指导者与管理者除非同时是研究课题组成员，否则不具有研究的责任者和研究成果的享有者资格。两种不同过程活动主体的混淆，在实际的研究工作中经常存在，也是目前中国社会存在“学术腐败”的一个重要原因。

教育研究过程的组织，是教育研究主体在研究过程中的自我组织，是研究主体根据社会条件、课题的性质和研究的目的任务，对自身思维、自身活动、研究资源（研究的技术手段、图书资料、研究经费等）、研究对象等的支配调节。教育研究主体在教育研究过程中的主体能动性表现在两个方面：第一，明确调节研究过程的依据；第二，对教育研究过程有关人财物的具体调节和运用。由此，教育研究主体对教育研究过程的创造性组织，就要关照教育研究“外部”和“内部”两方面的关系。所谓“外部关系”就是教育研究过程与社会条件、社会需求的关系；所谓“内部关系”就是教育研究过程自身各个环节、各个要素之间的关系。

教育研究作为一种特殊的认识活动，同任何认识活动一样，是一种具有社会历史性的过程，要受到社会条件和社会要求的制约。这是关于教育研究的社会背景问题。一个完整的教育研究过程，从教育研究的观念的确立，经由选题、课题价值的论证、制订研究计划、选择运用具体的研究方法和技术收集研究资料、分析研究获得的资料，到最后撰写研究报告，每一个过程或者环节，无不贯彻着一个教育研究的社会条件和要求问题。换句话说，教育研究过程必然是在一定社会背景下展开的。认识并根据社会的条件和要求，调节教育研究的活动，是创造性地组织教育研究过程的重要表现之一。

教育研究主体对主体观念的社会制约性的超越

教育研究观念，包括教育研究的方法论，是教育研究的基本理念和指导思想，它有着明显的时代特点。英国哲学家罗宾. 柯林武德（Robin George Collingwood，1889-1943）在其《自然的观念中》为了论证自然科学研究中的“模拟”的概念，将自然观念的演化同西方文化的演化关联起来，提出了欧洲思想史上关于宇宙论思想的三个建设性时期：希腊自然观、文艺复兴的自然观和现代自然观。他认为，希腊自然科学是建立在自然界渗透或充满着心灵这个原理之上的，希腊思想家把自然中心灵的存在当作自然界规则或秩序的源泉，而正是后者的存在，才使自然科学成为可能。希腊思想家设想，心灵在它所有的表现形式（无论是人类事务还是别的），都是一个立法者，一个支配和调节的因素，它把秩序先加于自身，再加于从属于它的所有事物。文艺复兴的自然观或者宇宙论产生于16世纪和17世纪，这个时期的宇宙论不同于14、15世纪的意大利人文主义的宇宙论，后者是通常所说的“文艺复兴”时期的宇宙论，以继承柏拉图和亚里士多德的宇宙论为特征。所以柯林武德建议将自己所说的文艺复兴的自然观或者宇宙

论叫做“后文艺复兴”的自然观。这种自然观是在哥白尼(Nicolaus Koppernigk,1473-1543)等人的工作中,开始与希腊自然观形成对立面的,其中心论点是,不承认自然界、不承认被物理科学所研究的世界是一个有机体,并且断言它既没有理智也没有生命,因而它就没有能力理性地操纵自身运动,更不可能自我运动。它所展示的以及物理学家所研究的运动是外界施与的,它们的秩序所遵从的“规律”也是外界强加的。自然观念发展的第三个阶段,柯林武德称之为“现代自然观”。现代自然观念一开始就寻找18世纪末的表述方法,自此之后直到今日,它一直在积蓄力量,使自己变得更为可靠,它是基于自然科学家所研究的自然界过程和历史学家所研究的人类事务的兴衰变迁这两者之间的模拟。现代自然观的主要特征表现在:变化是渐进的而不是循环的;自然不再是机械的;坚持目的论的观念;实体分化为功能;最小空间和最小时间。(柯林武德,1999:4-28)

我们这里关注的不是柯林武德分出的三种自然观念及其特征的是非,而是关注他藉以划分自然观念发展阶段的标准,这个标准就是自然科学研究与历史文化背景的关系。柯林武德认为,正是科学家以自己具有时代特点的活动以及活动形成的观念,成为理解宇宙的基础,体现了一种研究者以“自我中心”为特征的“类推”或者“模拟”的普遍方法论倾向:“自然作为有理智的机体这种希腊观念是基于一个模拟之上的:即自然界同个体的人之间的模拟。个人首先发现了自己作为个体的某些性质,于是接着想自然也具有类似的性质。通过他自己的内省(self-consciousness)工作,他开始认为自己是一个各部分都恒常的和谐运动的身体。为了保持整体的活力,这些运动微妙地相互协调,与此同时,他还发现自己是一个按照自己的意愿操纵身体运动的精神,于是,作为整体的自然界就被解释成按这种小宇宙类推的大宇宙。……文艺复兴的机械自然观开始时,同样是类推的,但它是以非常不同的观念秩序为先决条件的。首先它基于基督教的创世和全能上帝的观念,其次,它基于人类设计和构造机械的经验。”(柯林武德,1999:9)“现代宇宙论只能产生于对历史研究的通晓,尤其得通晓那些置过程、变化和发展概念于图像中心,并且把它们作为历史思想的基本范畴的历史研究。这种类型的历史第一次出现在十八世纪中叶。”(柯林武德,1999:11)

尽管柯林武德用了分析式的表述,直接目的是论证其“类推”的方法论概念,但是,我们可以容易地利用他的论据,得出时代精神和社会条件对研究方法论制约的结论。

反观教育研究观念与时代精神以及社会条件的关系,同样如此。教育总是一定社会条件下和一定时期文化背景中的教育,并且教育观念与教育研究观念比自然观念更直接地表现着时代特点。值得指出的是,教育观念

的这种时代特点不一定像自然观念那样有一种时代的进步性，时代性与历史进步性是历史性的两种不同的表现。教育作为一种人文现象，不一定是随着社会的发展而发展，随着生产力水平和科学技术水平的提高而提高，至少对教育之核心要素的教育观念来说是这样的。教育观念和教育研究观念是教育研究活动过程及其诸构成要素的调节控制因素，意识到其重要性并发挥研究主体的能动性，根据一定社会的历史条件和文化特征，形成研究主体的教育观和教育研究观，对教育研究的过程和研究结果至关重要。

在教育研究中，教育研究主体的教育观念和研究观念是对社会条件和时代精神反映的结果，同时，这些观念也是时代精神的一个重要组成部分和发展的条件。这里涉及一定历史时期的具体社会条件下，活动主体的形成及其能动性发挥的条件问题。一定社会历史条件和文化背景下，主体的发展水平和发展方向是有限的。主体的内在素质是在一定的社会条件下，在个人先天素质的基础上（这种先天素质只是一种发展的可能性），通过教育和个人主动实践形成的。社会发展的水平制约着主体的发展水平，一定历史时期社会发展的要求，规约主体发展的方向。承认这种制约作用，并不否认一定社会条件下主体发展的多样性和发展水平的参差不齐；反过来，这种制约作用也不能被主体发展的多样性存在所否定。这种看待社会历史条件制约主体的活动水平和方向的方法论具有普遍适用性。

当讨论一个学科、一个理论、一个概念的形成、发展、传播、接受时，经常有人犯这样的错误：似乎一个观念的产生是某个天才人物一夜之间创造出来的，一个思想理论的传播和接受是由于某个体的行为或某著作的出现使然，既不寻找这个行为或者这部著作产生的原因，也不探索人们接受这个思想理论的深层次原因。如盛宁著《人文困惑与反思——西方后现代主义思潮批判》中有这样一段话：

> 冷静地回顾一下那段历史，我们就不难发现，“后现代主义”之所以会在八十年代末、九十年代初的中国文坛上成为一个“响词儿”，实在是应该归因于某个特别的契机，以及为数有限的几部论集在国内的传播。这个契机是美国著名文论家詹明信教授于1985年9月到12月在北京大学的讲学，他的讲稿很快译成中文，以《后现代主义与文化理论》为题出版，在中国文学界和文化理论界产生过很大影响。而国内学界接受“后现代主义”概念，被作为主要依据和参考的则是两部论著：一部是美国最早从事“后现代主义文学”研究的批评家伊哈卜·哈桑（Ihab Hassan）的《后现代的转折》……；另一部是荷兰学者佛克马（Douwn Forkema）和伯顿斯（Hans Bertens）编选的论文集《走向后现代主义》。（盛宁，1997：6）

这里明显存在上述方法论的失误。20世纪80年代中后期开始，中国理论界对“后现代主义”的关心和研究，是一种植根于中国经济社会发展条件和需求的时代精神的表现，还是由于某个专家或者某几本著作的问世偶然所致？中国为什么要请詹明信来做这样的报告？詹明信为什么要做这样的报告？那些著作为什么被翻译专家们从浩如烟海的外著中选来传介给国人？国人为什么就立即感兴趣于詹明信的报告和佛克马等的著作？这些问题的答案是共同的，就是当时中国经济社会发展和文化发展的需要。中国社会的发展出现了一种客观现实趋势和时代精神，在这种客观现实趋势和时代精神基础上就出现了“后现代”的观念，只是在中国当时没有找到一种公认的话语体系来表述这种观念，还表述得不够深刻和全面，终于西方的“后现代主义”的概念和理论体系传进来，使中国自己土壤上酝酿已久的理念找到了表述形式。这才是当时及其以后“后现代主义”成为“响词儿”的真正原因。

用“社会历史条件制约主体的活动水平和方向”的方法论看概念理论的产生、发展、传播、接受，与机械的历史划段定点的方法论会得出截然不同的结论。这种方法论能够让人们清楚地意识到，概念、理论与表述概念、理论的话语体系是不同的事情。这本来就是人们默许而常用的方法论：同一观念，可以有多种表达方式；思想观念可以早就存在，而其某种表达形式很晚才形成。名词是新的，但是标志的概念却是早已存在的，此即所谓“新瓶装旧酒”。这本来是很简单的常识问题，但是由于意识不够，在研究中制造出了很多“文字官司”。用什么词汇表达是次要的，重要的是弄清楚某种思想观念产生的社会历史背景和条件，这才是理解理论所需要的。

教育研究主体的观念主要包括其教育观和教育研究方法论，这两个方面可以用广义的教育研究方法论来概括。之所以这样说，是因为教育本体论、教育价值论与教育认识论是不可分的，它们规约着教育研究的方法，共同构成了教育研究的方法论。对教育是什么、教育培养什么样的人等本体论和价值论问题的回答，是选择用什么样的方法研究教育的思想基础，而采用什么样的方法来研究教育的本质问题和教育的目的问题，又会得出不同的教育本质观和教育价值论。教育不是自我封闭的，而是受到社会多种因素的制约，教育与社会的关系不是外在于教育，而是教育自身的构成部分，没有了教育与社会的关系，教育就不成其为教育，也就没有了教育的本体理论和教育价值论。教育没有固有的结构和功能，是“人为”的事物，并且是以文化现象为其主要特征的“人为”的事物。所以，教育的组织者和从事具体教育实践活动的社会主体的社会制约性也就决定了教育的社会制约性。

教条主义和机械决定论者过于强调社会对教育的制约决定作用，而历

史唯心主义和文化决定论者过分渲染教育中的精神文化层面。虽然这两种片面性在历史上的每一个时期都可以存在，但是哪个方面占主导地位，不同历史时期是有差别的。在同一个历史时期中，代表不同利益的个人和群体之间也有差别。在同一个利益群体中，又由于个人的人生观、价值观而有不同的教育观。人生观与教育观的关系最为密切，人生观的不同自然就要决定着人的发展观的不同。而人生观的形成，影响因素众多，由此，人生观必然呈现出多元化状况。简单地用决定论的方法论解决人生观问题，试图确定某种唯一合理的、科学的、符合某种意识形态的人生观是过去经常犯的错误之一，在目前的文化霸权主义、种族歧视、抽象人权观念中仍有表现。

全面的教育观的形成，必须建立在整体地把握教育现象及其关系的基础上。教育现象不只是教育实践，还应包括教育思想、教育目的、教育政策，以及与之相适应的教育体制、教育机构设施等。如果把教育实践活动看作教育的运行系统，那么其他因素可以称作教育的调控系统。教育作为整体的社会现象是由调控系统与运行系统共同构成的。如何组织教育、培养什么样的人、教育者应具备什么样的素质、受教育者的入学资格、教育教学内容的选择等，主要是由教育的调控系统决定的，它是教育系统中与社会政治、经济等诸要素联系最直接的部分。教育的运行系统是具体的教育实践活动，这个系统所具有的特点与规律，在不同的社会中表现出很大的共性。社会诸因素（主要的和直接的因素是社会政治经济）主要通过教育的调控系统来影响教育，所以学校中的教育者与受教育者大都以间接的方式受社会政治经济的影响。但是教育者与受教育者都生活在社会环境中，不断与社会交往，社会诸因素也会直接影响他们，只是这种影响不是主要的。要探讨教育规律必须弄清三方面的联系：教育的调控系统与社会政治经济的关系；教育的运行系统中各因素之间的关系，主要是教育者与受教育者之间的关系；教育调控系统与教育运行系统之间的关系。前两条就是以往经常说的教育适应并促进社会发展的规律和教育适应并促进人的身心发展的规律。后一条则是以前不被重视，而现在逐渐显露出其重大作用的规律性联系。诸如教育者如何根据各种教育思想确立自己的教育教学观点，教育制度如何对各种类型学校的具体教育教学过程发生影响，等等。

通过这样的全面的教育观，可以看到教育目的在教育中的地位和作用。教育目的是培养人的质量规格，这种培养的人的质量规格的制定，是建立在一定的人生观和人的发展观基础上的。这正是说教育观建立在人生观基础上的根据所在。在人的发展问题上，历来存在着两种明显对立的思想倾向，即先天决定论和后天决定论。无论在中国还是在外国，任何时期都存在着这样的两种倾向，但是又有中国和西方不同的传统特色，这个

特色就是先天思想倾向与后天思想倾向何者占主导地位的问题。

"种子论"思想倾向成为西方传统,这是西方教育思想的深刻的文化根基。近代理性主义虽然使这样一种观念远离了宗教底蕴,但是并没有改变要寻找一种可以解释人的发展的原始基础的思想倾向。近代自然科学的发展,特别是达尔文(Charles Robert Darwin,1809-1882)的进化论,根本否定了上帝造人的神话,但是,高尔顿(Francis Galton,1822-1911)为代表的遗传决定论者们还是论证了人的发展的先天决定思想的正确性,不同的只是不再是一种宗教神话或者哲学模拟,而是建立在当时不成熟的生物学、遗传学和进化论的基础上,用实证方法得出结论,使这种观点似乎有了更大的效度和信度。很多西方学者,包括心理学、哲学和自然科学家,把遗传决定论看作是相当可信的,甚至是得到普遍认可的结论。如丹皮尔(W. C. Dampier)在其《科学史及其与哲学和宗教的关系》中自以为公允地对高尔顿的遗传决定论评论道:"高尔顿公平地驳回了对于他的著作的批评。我们不能过分重视他的数字,但一般的结论是明白而正确的。对于个人的预测虽不可能,但按大数目平均来说,才能的遗传是可能的;天赋才能的差别是很大的;'人人生而平等'的说法,如果是指才能而言,显然是错误的。"(丹皮尔,2001:245)

在没有强力迫使自己服从一种特定制度的社会条件下,在那种摆脱了穷困饥渴而有着闲暇时间的状态下,思考者的思维方式和致思方向,显然不同于处于社会低层、还受着自然和社会双重压迫的人们的思维方式和致思方向。自古希腊开始形成的,强调个人先天成分在个体发展中之重要作用的观点,之所以会成为一种传统,是与承载这种传统的理论及其制造者的社会地位、主体利益、生活方式分不开的。主体的生产方式、生活方式决定着其思维方式,而思维方式又反过来成为生产方式和生活方式的一个重要调节、控制因素。西方近代社会生产方式和生活方式积累起了强调个体性、主体性的传统,更容易使人们接受人的发展乃是个体先天成分起决定性作用的观念,忽视社会和外在环境与主体的相互作用。当然,这样说只是针对这个问题上的主导思想。与此同时,西方各个时期也都有人的发展上的环境决定论者和教育决定论者,如在18世纪法国的唯物主义者的理论中、马克思主义思想体系中、苏联列昂捷夫的个性理论中以及美国行为主义学派的思想中,都强调了人的发展中的后天环境因素的作用,行为主义者华生甚至走向了极端的"环境决定论"。

中国是一个有着人文传统的国家,但在人的发展问题上却有着后天决定论的思想传统。马克思主义传入中国以后,在先天后天辩证法中,仍然是将环境、教育在人的发展中的作用放在主导作用的地位上。原因在于,中国的人文传统与西方人文传统的不同。在中国,尽管人文思想早已存

在，但是作为传统则发端于周代。[①] 与殷商时期的尊神重鬼思想相对应，重人敬德观念应运而生。先秦典籍所谓“惟人万物之灵”（《尚书·泰誓上》），“人者，天地之德，阴阳之交，鬼神之会，五行之秀气也”（《礼记·礼运》），便是中国式的人文精神的先期表述。后来汇合成中华文化主流的儒、法诸家，都以人间伦常、现实政治为要务，“舍诸天运，征乎人文”（《后汉书·公孙瓒传论》）成为中华文化的主要价值取向。从“远神近人”、以人为本这一点而论，中国的人文传统与西方文艺复兴的人文主义似乎有相通之处。但是，中国传统的人文精神与西方的人文主义不同，最大的差别就在于对“人”的理解上。

西方文艺复兴形成的人文主义，强调人是具有理智、情感和意志的独立个体，并从人性论出发，要求个性解放，摆脱封建等级观念，发展个人的自由意志。西方的这种致思倾向，既是古希腊“人”的观念的复兴，也是进一步影响近代以来西方人的观念的思维方式的文化背景。中国的人文传统中谈的不是个人，不是个人的理性、情感和意志，不是要求个性的解放和摆脱等级观念，从形式上看，正是要强调一种把个人放入某种关系，正是要求按照某种规则对个人进行教化、改造或者塑造。西方的理智主义传统，把人的理性看作人的本质，讲到人的发展就是理性的发展和知识的获得，人的最重要的价值在于对宇宙的认识和把握，虽然也讲人的德性，但是在理智主义的观念里，“知识就是美德”。中国思想传统里道德论压倒知识论，道德主义传统中，把人的德性看作人的本质。在孔子的思想中，人的本质就是“仁”，而“仁者爱人”，一个人要成为人，就要接受教化，遵从人伦和社会礼仪。人及人事确实是中华主流文化讨论的基本主题，但是人的本质观念，人生目标不同于西方。“正心、诚意、修身、齐家、治国、平天下”，正心需要“推己及人”，需要“爱人”，以遵从人伦达成心正状态，不是孤立个体封闭的内心自我控制，而是依赖于对社会伦理的接受、理解和践行；“平天下”是达成一种理想社会，这种理想的社会是一种各得其所、各守其分、上下有别、长幼有序的伦理化社会。这种人的发展观就是一个从理想的社会伦理教化个人伦理，再将个人德性扩延到现实社会伦理的过程。孔子描述个人发展历程的“学”、“立”、“不惑”、“知天命”、“耳顺”、“从心”等六个阶

---

①冯天瑜先生在《中国人文传统略论》（载《人文论丛》1998年卷）中认为，中国人文传统始于周代：“至于中国的人文传统，则颇具‘早熟性’。远在周代，与殷商时期的尊神重鬼思想相对应，‘重人’‘敬德’观念应运而兴。”（p.18）又说：“自周以降，中国便确立了与天道自然相贯通的人文传统，形成一种‘尊天、远神、重人’的文化取向，并深刻影响着中国文化的性格。”（p.19）。本文初稿采用了冯先生此观点。张诗亚先生在指导我的博士论文时，不同意中国人文传统始于周代之说。张先生以甲骨文为据否定此说，认为中国人文传统应早于周代；因为一种传统的形成应该有个漫长过程，不好严格点划，况且近年来越来越多的考古发现远远拉长了中国文化源流。张先生长期从事民族文化研究，并长期关注考古发现，张先生观点应该可取。此处仍保留了初稿所采用的冯天瑜先生的观点。

段，贯穿的活动的内容就是人伦、道德，就是实现一种体现“仁”的守“礼”的个人发展的理想状态。

很明显，在中国的“重德求善”的文化类型中，对人的本质的理解，必然强调环境教化对人的发展的塑造。尽管在人性论上有孟子“善端说”和荀子“性恶论”的争端，但是不能把儒学强调后天因素的理论真谛给以否定。西方正是由于古希腊的理智主义传统，把人的本质看作理性，而理性的追求属于个人对宇宙奥妙的探索。所以人的发展就是个人的发展，无论唯理主义还是经验主义，都会趋向于认同这一点，只是前者更为重视先验观念的展现、导出、挖掘，而后者更为强调主体自身的感官经验的作用而已。把人的发展归结为孤立个人某方面的发展，必然倾向于先验的人性论。这就是西方先天决定论的人的发展观的文化土壤；把人的本质归结为“仁”、归结为人与人的关系，必然倾向于经验论的人性论，这就是中国后天决定论的人的发展观的文化土壤。

马克思主义理论体系中的人的发展，是处于人与社会辩证关系中的个体人的发展，并不是如一些人批评的那样是只讲“集体的人”不讲“个体的人”的理论体系。马克思、恩格斯在他们的哲学、经济学和科学社会主义著作中，有 40 余处用不同的术语直接论述了人的全面发展问题，主要观点相对集中于《德意志意识形态》和《资本论》中。没有关于人的全面发展的专门论述，正是因为其全部学说的旨趣在于人的发展和人类的解放。在人的全面发展的学说中，马克思确定了“人的全面发展”内涵，认为人的发展乃是个体人的身心两个方面协调、充分、自由的发展；全面考察了人的发展和社会发展的历史性统一关系：原始社会，原始公有制的生产关系和极度低下的生产力水平，人的发展具有“原始丰富性”；私有制的产生根本上造成了人的身心片面发展的社会基础，但是比着原始社会的那种“原始丰富”总归是一种进步；早期资本主义社会，有了资本主义的生产关系——劳动力成为商品，但是没有先进的生产技术，在早期资本主义手工工厂中，产生了资本家的独特创造——旧式分工，这样的生产方式造成了人的片面畸形发展；在资本主义大工业时期，机器生产作为先进的生产力，为人的全面发展提供了可能性和必要性，但是，大机器生产的资本主义利用形式，又严重地再生产了人的片面发展。经过这样历史地考察，得出结论，预示了实现人的全面发展的社会条件：一是公有制，二是高度发达的生产力。社会主义大工业时代才能实现人的全面发展的结论就是这样得出的。但是，“社会主义大工业”只是实现人的全面发展的必要条件，在这样的社会条件下不能自然地实现人的全面发展，还需要通过“教育同生产劳动的结合”，需要教育条件和个人努力实践，充分利用社会条件来实现。

可见，马克思主义的人的发展观，既不同于西方传统关于人的本质的

抽象人性论与人的发展上的先天决定论，也不同于中国传统里抽象的“道德本位论”的人的本质观和人的发展观。它强调了人的社会性和人的发展的历史阶段性，为我们考察人生观提供了思想基础和方法论基础。

一定历史时期，教育研究主体的教育理念受到多方面因素制约，诸如教育研究主体所代表主体的层次、对社会发展状况的认识、人生观和价值观、主流意识导向等，但是根本的决定性因素是社会发展的历史条件。教育研究主体根据自己的教育理念认识教育、组织教育、选择教育、接受教育。教育本体论问题的解决首先取决于教育目的论问题的解决，这个说法在封闭式的教育理念和“主客二元分离”的思维方式中是不可理解的。因为在封闭式的教育理念中，把教育与社会的联系割断，把人的本质和人的发展的关系割裂，将教育看作独立于社会的自足的体系，将教育目的看作孤立于社会之外的教育中固有的东西。“主客二元分离”的思维方式把教育看作自在实体，不能理解教育研究主体、教育主体以及其他社会主体怎样根据自己的理念构建教育，不理解教育研究主体对所研究对象的“赋予”。所以，也就不能理解“教育目的先于教育本体而存在”的道理，把教育看成了“飞来石”那样的东西。当弄清了教育目的是建立在人生观基础上，而人生观又建立在主体居于什么立场、如何看待人与社会的关系等问题上，就能看到人生观的时代多样性、民族多样性、个体多样性，随着就会得出教育目的多样性的结论，根据多样性的教育目的论又必然得出教育本体论的多样性的结论。这样，那种把教育看作自足的、独立于教育主体和教育研究主体的教育观念就破产了；历时50余年的教育本质属性问题的讨论在方法论上的缺陷就会显露出来；寻找固定的教育的本质功能的努力也会暴露其实体还原论思维方式和唯科学主义方法论的弊端。

由此观之，教育研究方法论决不能理解为“本体论”、“认识论”和“方法论”并列之中的方法论。原本的这种三分法中的“方法论”其实是关于“实践”和“认识”的方法的研究，准确地说就是实践方法和认识方法。教育研究方法论是与教育本体论和教育认识论互为基础和前提的辩证统一体。如何解决教育的本体问题，直接地、基础性地决定着采用什么方法研究教育，如何界定教育、将教育界定成什么，本身就是一个方法论问题。教育研究中的认识论，解决的是教育研究中研究主体与研究对象的关系问题，它自然与教育本体论问题的解决关系密切，不能说教育本体论问题的解决是教育研究认识论的前提和基础，这样的结论是建立在近代“主客二分”思维方式基础上的，而一旦我们意识到教育目的的多样性决定着教育本质观的多样性存在时，“主客二分”的思维方式就不再适合于教育研究。主体的教育观念必然对研究“对象”有所赋予，独立于研究主体的“教育研究客体”不再存在。

没有教育观，就没有教育研究观，没有教育研究观就不能开展教育研究。通常，那些不重视教育观在教育研究中的作用而从事教育研究的人，不是没有教育观，而是没有意识到自己的教育观，没有意识到自己的教育观在教育研究中的支配作用。既然是开展了教育研究，肯定有一种教育观在起作用，只是有的研究主体清楚地意识到并运用某种教育观，以其为基础、为指导；有的教育研究者没有意识到自己的教育观，而实际上某种教育观或者某几种教育观仍然在其研究中起着作用。有清楚意识的教育观的研究者能够形成或者选择自己的研究方法论，没有教育观意识的教育研究者则会陷入方法论的无意识状态。有清楚的教育观意识和方法论的研究主体能够在研究中保持自己的主体意识、明确自己的视角和研究立场；没有清楚意识到教育观和教育研究方法论的研究主体就会在研究中失去自我，弄不清自己看问题的立场和视角，弄不清研究主体与研究对象的关系、主观与客观的关系。

教育研究主体的创造性的表现之一，就在于能够清晰地意识到教育的社会历史制约性和“人为性”；明确自己的教育观与他人的教育观以及社会主导的教育观的差别和联系；弄清一定历史时期社会历史条件和社会要求对教育观的制约关系。把教育看作是纯粹客观的自然演化中的事物，忽视教育观念的社会历史性和人文特性，就从根本上断送了一项教育研究的价值。所以创造性地把握教育观和教育研究观与一定社会历史条件和社会要求之间的关系，是创造性地组织教育研究的前提，也体现了研究主体的主体能动性。

教育研究主体对教育研究过程社会制约性的超越

教育研究作为一种文化创造活动，不仅有理论基础和思想指导，而且是建立在教育实践基础上的。这两个方面都表现了教育研究活动的社会制约性。教育研究主体能够清楚地、正确地认识一定历史时期教育与社会的关系，形成自觉的教育观和方法论，并贯彻到教育研究活动中去，调节控制教育研究的各个环节，是教育研究主体能动性的重要方面。同时教育研究主体能够将整个教育研究活动建立在教育实践的基础上，根据教育实践改革和发展的需要组织教育研究活动，是教育研究主体能动地调整教育研究与社会条件和要求的另一个方面。这两个方面密切联系，前者是后者的前提，规约着后者的性质和方向，后者是前者的体现、展开、归宿和检验。树立教育观、形成方法论，就是为教育研究活动提供理论基础和思想指导。要使研究活动顺利展开并富有成效，还取决于建立在教育实践基础上的现

实的教育研究过程中主体能动性的发挥。正如爱因斯坦所说:"只要存在着这些(理论)目标,科学方法就提供了实现这些目标的手段。可是它不能提供这些目标本身,科学方法本身不会引我们到那里去的。要是没有追求清晰理解的热忱,甚至根本就不会产生科学方法。"(爱因斯坦,1983:394)

教育研究主体具备的研究前的教育观和教育研究方法论,规约指导着教育研究,提供研究的理论前提和原则指导,规约教育研究活动的方式和方法的选择,但是,却不能得出教育研究课题的具体结论。在强调教育观和教育研究方法论的同时,不强调具体的教育研究的重要性,不对具体的教育研究过程进行研究设计,不踏实地开展教育研究活动,而满足于先验独断和理论模型的研究前构建,只能使教育观和方法论成为指手画脚的空谈或者有害的先入之见,最终扼杀教育研究主体性的现实化。

选择研究的问题就是研究主体构建自己的研究对象的过程,是一个"主体客体化"和"客体主体化"的双向过程。这个阶段,教育研究的主体性发挥的结果,就是选择一个真问题。判别真问题还是假问题的标准在于是否存在问题,是否有研究价值的问题。真问题可以变为假问。假如一个问题是曾经存在的真问题,但已经被人们解决了,那么现在再提出这个问题去研究,我们就说这是个假问题,因为它已经失去了研究的价值。教育研究课题的价值分为理论价值和应用价值两个方面,前者是指一项研究获得的结论对教育科学理论体系构建的意义,后者是指一项研究对解决教育现实问题、提高教育教学质量的作用。理论价值和应用价值的区分是相对的,因为理论与实践的关系是复杂的。一项课题往往既有理论价值也有应用价值,只存在哪方面价值的相对大小的差别。这里需要进一步讨论的是确定课题的社会条件问题,这对于选题的价值问题来说,是一个基础的理论问题,具有方法论的意义,通过讨论,展示研究主体在教育研究选题时的主体能动性。

探讨教育研究选题的社会制约性以及教育研究主体在处理这个问题上的主体能动性,要以认识与实践的关系理论为基础。理论来于实践,服务于实践;教育研究要研究教育实践中的问题,以便得出结论来改革发展教育实践,更好地培养人,实现教育者和教育研究者的人生理想和社会理想。教育实践为教育研究提供研究的课题,教育实践也为教育研究提供论据、思想资料和努力方向。实践有社会历史制约性,建立在教育实践基础上的教育研究也必然有社会历史制约性。马克思以前的唯物论,离开人的社会性、离开人的历史发展去观察认识问题,因此不能了解认识对社会实践的依赖关系,即认识对生产和社会关系的依赖关系。不重视教育研究对一定社会历史条件的依赖性,就不能深刻地揭示教育研究作为一种独特的认识活动的特征,教育研究就会脱离教育的实际。

教育实践是教育主体根据建立在一定人生观基础上的教育观而组织培养人的活动、实施培养人的活动的过程，它属于调节人与人之间关系的社会实践，以前叫做“阶级斗争”实践，现在叫做社会关系实践①。教育实践的基本构成要素是教育目的、教育者、教育手段、教育对象，这些教育的构成要素中，具体的人的要素、物的要素、用以培养人的文化要素，都处于作为一定教育观之体现的教育目的的调节支配下。

首先，教育目的是主客观的统一体，是教育目的的持有者在反映一定社会生产力发展水平、政治经济状况、科学技术状况等社会历史条件的基础上形成的。人生观和认识水平影响着教育目的的形成，教育目的中主观的成分不能排除。但是这种主观性相当程度上可以用社会历史制约性给以解释。就人生观来说，虽然不能简单地用社会历史条件予以分析解释，但是社会历史条件和一定时期的主导意识形态对人生观的影响也是明显的。例如在宗教信仰与主导意识形态的关系上，即使在尊重信仰自由的法律保障条件下，主导意识形态对宗教的干预和宗教信仰对主导意识形态的妥协是难免的。在宗教信仰与科学技术的关系上，在宗教信仰与政治经济制度的关系上也如此。第二，教育者的社会制约性是无需再给以论证的，无论是代表民族的、代表团体的还是代表个人的教育者，其教育的思想观念、自身的各方面修养也都具有明显的时代性和地域性。第三，在教育手段中，无论是教育技术还是教育内容，其社会历史制约性是任何一本教育学教材中都会给以论证的，本文不必赘述。第四，教育对象或者叫做受教育者的社会制约性，我们在前面关于人的发展问题中也已有详尽的阐述。总之，教育实践是在一定社会条件下的实践，是有着时代性、地域性和民族性的人类实践活动，这种时代性和地域性，不仅作为教育活动的背景影响着教育实践活动，而且还渗透到教育实践的各个方面各个环节，构成教育实践的内在因素。

教育研究是建立在教育实践基础上的独特的认识活动，教育研究问题的提出、教育研究问题的解决、教育研究成果的评价和应用，都要受到教育实践展开和积累的制约，而教育实践又是受着社会的生产力发展水平、政治经济制度、文化和主导意识形态的制约。综观中国改革开放 30 年的教育研究的热点问题，可以明显地看到这种社会制约性。在教育基本理论研究中，20 世纪 80 年代初，集中讨论“教育的本质”问题，其社会背景就是中国社会正在进行的拨乱反正的现实任务和经济建设的新的目标。新中国成立以后，在教育事业发展上经历的风雨沧桑，特别是“文化大革命”将教育作为阶级斗争的工具，给中国教育事业造成的灾难，有着教育观上偏差

①在这个问题上存在争论，主要有两种对立观点，一种把教育归于生产实践，一种归于社会关系实践，笔者持后一种观点。

的原因。中共十一届三中全会以后，将经济建设放在工作的中心，所以本来在教育学领域就有长期争论的“教育的本质”问题或者叫“教育的属性”问题的讨论就又成为一个热点问题。在这场讨论中，“教育上层建筑”说具有很强的自身理论的周延性，并可得到主导意识形态的支持。但是“教育属于生产力”的观点却得到了更多人的赞同，并且被很多人看作比着“上层建筑观”更“进步”一些，其原因也需联系当时的政治经济背景才能明了。这个问题到了20世纪80年代中后期，变换了形式，转入“社会主义商品经济与教育的关系问题”的讨论；到20世纪90年代初期成为“社会主义市场经济与教育关系问题”的讨论；20世纪90年代后期转变为“教育产业化问题”的讨论；现在已经发展为教育的文化特征的讨论。自今以后，相当长的时期，教育本质问题的研究或许就是要集中在用新的价值观、文化观和方法论反思批判以前的教育本质观，努力建立多元的、多层次的教育本质观。这种多元的、多层次的教育本质观在以前的社会背景和僵化的思维模式下是难以接受的。这种新的教育本质观的产生，也是新时代社会条件和时代精神的产物。从教育本质问题研究的不同时代形态，明显可以看到教育研究与社会历史背景以及教育实践的关系。

以上揭示的是社会历史背景对教育研究的制约。现在再来看社会历史条件内化于教育实践过程，教育实践的展开和积累对教育研究的制约。这种间接的社会历史条件对教育研究的制约更为隐蔽但是更为深刻。

一定社会历史条件下形成一定的教育价值取向，体现为教育目的，构成教育的核心观念，调节控制教育中人的要素和物的要素的运动，这就是一定社会历史条件下的教育实践。这种实践活动的展开及其最终结果，是以教育对象的发展状况表现出来的。虽然教育目的是教育实践活动的出发点和归宿，但是，衡量教育质量的标准不是看教育对象是否真正符合了最初的那个教育目的，而是要看人的现实发展的状况是不是符合现时的社会历史条件对人的规定和要求，也就是看现时的社会历史条件为人的发展提出的发展可能性和必要性的实现情况。因为最初的那个教育目的总是在过去的社会历史条件下确定的，虽然人们在制定教育目的时试图具有前瞻性，但是，实际产生的教育目的，只能是当时历史条件下的产物。随着教育实践的展开，必然会有与最初的教育目的不相符的情况出现。这至少有三种可能：一是原来的教育目的对人的发展的质量规格的规定本身就不恰当，没有真正反映教育目的制定时的社会历史条件和人的身心发展的规律，致使按照那样的教育目的展开的教育实践自身否定那种教育目的；二是原来的教育目的是合理的，但是展开的教育实践没有真正落实最初制定的合理的教育目的，偏离了教育目的所规定的培养人的质量规格；三是新的社会历史条件的形成使按照原来的教育目的展开的教育实践成为不适

当的,教育实践过程中,实践主体有意识地调节修正了原来的教育目的。由于教育是一个周期较长的复杂过程,所以上述的三种教育实践的结果背离原来的教育目的的情况是常见的。导致三种可能性出现的原因各不相同:

第一种情况是由于制定教育目的的主体认识的局限或是其偏离社会和人的发展方向的主体利益的驱动造成。

第二种情况往往发生在这样的情况下:作为预先制定并以法规形式颁布出来的一个国家或者团体的教育目的,并不一定被形式上所属的不同的利益主体所接受。制定教育目的主体所处的社会地位、所代表的利益、人生观和价值观、知识水平等与教育实践主体不同,所以就有两种可能性存在:其一,教育实践主体愿意接受这个教育目的,但是在对这个教育目的的理解上没有与教育目的的制定主体同一,致使实际的教育实践活动脱离了这种教育目的的规约;其二,教育实践主体不接受这个教育目的,而是根据自己的认识和利益驱动,另有自己的教育目的。

第三种情况是由于教育实践主体在教育实践活动中,通过自己的亲身经验,对作为既有理念的教育目的与现实社会历史条件之间矛盾的理性选择。

教育实践活动中,实践主体的活动是具体的历史的活动,它既是一定教育理念的贯彻实施,也是某些教育理念被否定、新的教育理念产生的现实过程。这就为教育研究提出了两类问题:一类是众多方面的教育理论与教育实践之间的关系问题,另一类是教育理论自身内部的所谓"逻辑性"问题。这前一类问题涉及教育实践主体如何根据教育目的等教育理念组织教育实践活动,借助于一定的教育制度、教育内容、教育的方法手段等实现教育目的,或者教育实践主体如何根据实践结果和新的社会历史条件修正既有教育理念;这后一类问题的处理构成了所谓的"教育思想发展史"的研究,这种"思想发展"性研究,假如脱离了与教育实践关系的相互关照,将会成为一种经院哲学式思辨,找不到思想变化的真正原因。经常出现的情况是,将一种新的理论观念替代另一种思想观念的原因归结为思想内部逻辑的发展,归于一种思想与另一种思想之间的相互作用。这实际是将思想观念实体化、人格化的表现。所以这两类教育问题的提出和研究,都是不能脱离教育实践的。

教育实践主体在教育实践中还会发现教育实践活动内部各个方面、各个环节之间的矛盾,这是一定的教育理念被确定并被教育实践主体接受以后,在行动阶段遇到的各种实践活动内在的环节或者方面之间的矛盾。诸如教育事业的发展规模和速度与教育的资源之间的矛盾、教育的结构(包括科类结构与层次结构)与社会生活所需的人的素质之间的矛盾、教育制

度与教育内容的矛盾、教育内容各学科之间的矛盾、教育的各组成部分之间的矛盾、教育教学要求与教育对象身心发展的规律与阶段特征之间的矛盾、教育管理与教育教学之间的矛盾,等等。这些矛盾就是教育问题,就是教育研究的对象。这些问题分为不同层次,有的属于教育的基本问题,有的属于衍生性问题。教育问题不是主观自生的,而是从教育实践中产生的。这样说,与本文所持的教育的"人为"、"赋予"的教育本体论并不矛盾。

20世纪50年代,在讨论教育学的体系问题时,针对不少人脱离教育实践构筑各自的教育学体系问题,曹孚先生提出,教育学的体系只能以教育实践中提出的问题的逻辑为依据。曹孚先生立足于教育实践的过程,提出了若干教育研究的基本问题,在这些基本问题之下,又可以分出若干层次、若干方面的问题。这些问题,不但是普通教育学体系的依据,而且也是教育学分化为若干分支的根据所在(曹孚,1989)。教育中的最基本问题,也是主要问题,乃是由社会规定的教育要求与受教育者现有发展水平之间的关系问题,这个问题又衍生出流行的教育学所说的教育中的两个基本矛盾:教育与社会之间的关系和教育与人的发展之间的关系。如果脱离了"社会规定的教育要求与受教育者之间的关系"这个整体性的规约,"教育与社会之间关系"问题的讨论就会陷入关于两种孤立实体之间一般关系的议论,最多是讨论一种局部实体与整体实体之间的关系,而背离了从教育实践的社会制约性的角度理解教育与社会的关系的原则。离开了"社会规定的教育要求与受教育者之间的关系"这个整体问题的规约,"教育与人的发展之间的关系"问题也会陷入抽象的议论,揭示不出教育的社会依据和人的发展的方向,失去了衡量教育与人的发展之间相互作用质量的标准。再深层次的教育实践中的问题,越来越显示出教育实践内部的逻辑关系,而与社会历史条件之间的关系淡化,实际上,这些深层次的教育问题既要受到教育基本问题的规约和支配,又时刻有着自己的社会历史背景,这两个方面都说明,无论看上去多么超越于社会现实和历史条件的教育问题,内在都有着与社会历史条件和社会发展要求之间的关系。正是因为这样,从事任何教育学分支学科问题研究的研究主体,不能不重视教育基本问题的研究,不能不具备教育基本理论研究的素养。

由此观之,无论从教育实践的社会历史背景来看,还是从教育实践活动自身各个环节各个方面的相互关系来看,或是从教育实践中不同问题的层次来看,教育问题的社会历史制约性都是明显的。教育实践与教育问题的社会历史制约性,决定了教育研究的社会历史制约性。这是教育研究依赖于教育实践的必然结论。认识这种教育研究对教育实践的依赖关系,进一步认识教育研究活动的社会历史制约性,这是教育研究主体发挥主观能

动性的前提，同时也是研究主体主观能动性的重要表现。

还有一个问题需要特别注意，那就是教育研究与教育实践之间关系的独特性。在一般认识论中，所谓认识对实践的依赖性，是因为实践是达成主观与客观联系的桥梁。教育研究作为一种认识过程，其所依赖的实践主体与教育研究主体是什么关系？当教育研究主体与教育实践主体分离时，教育研究主体的主观能动性如何理解？在一般认识论中，把认识看作主体的主观活动，当把教育研究作为认识来理解时，它不但是一种主观活动，而且是一种对象性活动，其中有对研究对象的实践关系，正是由于这个原因，经常有人把教育研究称作实践活动。我们认为，教育研究整体属性上是一种认识活动，其中的对象性关系本质上是认识关系，不是实践关系。从马克思主义关于认识的主观能动性的表述可以看出，认识的主观能动性，是认识主体（同时也是实践主体）在对对象的改造中逐渐认识对象的特性。这就是我们通常说的马克思主义在认识论上的“革命性变革”，即将认识论建立在实践的基础上。“从前的唯物主义（包括费尔巴哈的唯物主义）的主要缺点是：对对象、现实、感性，只是从客体的或者直观的形式去理解。因此，和唯物主义相反，能动的方面却被唯心主义抽象地发展了，当然唯心主义是不知道现实的、感性的活动本身的。”（马克思，1995：54）

“感觉只解决现象问题，理论才解决本质问题。这些问题的解决，一点也不能离开实践。无论何人要认识什么事物，除了同那个事物接触，即生活于（实践于）那个事物的环境中，是没有法子解决的。不能在封建社会就预先认识资本主义社会的规律，因为资本主义还未出现，还无这种实践。马克思主义只能是资本主义社会的产物。”（毛泽东，1991：286-287）从毛泽东在《实践论》中关于“直接经验”与“间接经验”的辩证论述可以看出，马克思主义所说的认识主体和实践主体是“抽象的具体”概念，是泛指。马克思主义话语体系中的主体是人类主体，个人的或者某个团体的认识可以不通过直接的实践活动而实现，但是就整个人类来说，认识是建立在主体的对象性活动中的。对教育研究来说则不然，教育研究是研究教育中的问题，无论对人类个体来说，还是对个人主体或者团体主体，教育研究主体都应该同时是教育实践主体，或者曾经是教育实践主体。教育研究的对象的文化属性决定，没有在亲身的教育实践中对教育的体会和理解，没有一种通过实践而获得的教育观念，根本就不可能有教育研究。在教育研究中，那种外在于教育实践的客观角度的研究是不适当的、甚至是不存在的。

目前大量存在的非教育实践主体充当教育研究主体的状况，是导致教育研究无效的又一重要原因。这里可能有这样一种观念：教育学要以多种学科作为基础，多学科的研究共同构成了教育研究，不应该只强调站到教育实践的角度进行教育研究。“教育学领域被其他学科占领”是早有的抱

怨，问题出在哪里？学科知识和方法的相互借鉴和渗透不只是值得提倡而且是必然的，关键是处理学科之间的关系有个角度，站在哪个学科的立场上，用哪个学科的视角和整体观念来综合有关学科的知识，这是非常重要却被经常忽视的一个方法论问题。站到有关学科关系之外的“第三者”的角度去综合知识理论和研究方法，必然使任何借鉴和渗透变为杂凑的“拼盘”。所以，教育研究中多学科的合作必须以教育研究的视角看问题，以教育理论统合其他学科，从事其他领域研究工作和实际工作的人要参与教育研究，必须有教育观和教育研究观，变为教育实践主体和教育研究主体①。否则就是教育研究领域的“伪学者”，虽有研究，但是不是教育研究，虽然有劳动，但没有对教育理论发展和教育实践改革的贡献。

在教育研究活动过程中，不仅课题的提出建立在教育实践基础上，因而体现出其社会历史制约性，教育研究计划的制订、研究计划的实施、对研究资料的分析整理、研究结论的形成、学术研究成果的评价和推广，都要受制于社会历史条件，限于篇幅，不再展开论述。

认识到教育研究过程各个环节和方面对教育研究的制约，这是教育研究主体发挥主观能动性的前提和表现。一个成熟的教育研究主体，决不是脱离社会、脱离现实教育实践“为学术而学术”的研究者。根据社会历史发展的状况，从现实的教育实践中发现教育理论问题和实际问题，根据现实条件正确处理个人研究兴趣与教育研究价值的关系、政治与学术的关系、研究的主观条件与客观条件的关系，才能够选择好的课题，顺利开展研究，获得具有较高效度和信度的研究成果，对教育理论建设和教育实践改革有所贡献。

以上是通过研究主体认识和把握教育研究的社会历史制约性，来说明在教育研究组织中教育研究主体表现出的主观能动性。另外，教育研究活动作为系列的教育探究行为，作为一种解决问题的思维过程，研究主体对整个活动过程的心智活动和操作的组织调控，在心理学和教育研究方法等学科中已有大量研究和讨论，本文不再赘述。

参考文献

[1] 曹孚. 教育学研究中的若干问题[J]. 新建设，1957(6).

[2] 爱因斯坦. 关于理论物理学的考查[A]//爱因斯坦文集(第1卷)[C]. 北京：商务印书馆，1983.

[3] 曹孚. 教育学的性质和任务[A]//瞿葆奎，等. 曹孚教育论稿[C]. 上海：华东师范大学出版社，1989.

---

①本文初稿形成于2002年，当时笔者还没有能够区分“多学科研究”与“跨学科研究”两个不同的概念。本段中提倡的“教育研究中多学科的合作必须以教育研究的视角看问题，以教育理论统合其他学科”，实际就是“跨学科研究”的理念。关于“跨学科研究”与“多学科研究”的区别和联系，请参看本书《当前我国教育学建设中的若干方法论问题》等文。

[4] 毛泽东. 实践论[A]//毛泽东选集(第1卷)[C]. 北京:人民出版社,1991.
[5] 马克思. 关于费尔巴哈的提纲[A]//马克思恩格斯选集(第1卷)[C]. 北京:人民出版社,1995.
[6] 盛宁. 人文困惑与反思——西方后现代主义思潮批判[M]. 北京:生活·读书·新知 三联书店,1997.
[7] 冯天瑜. 中国人文传统略论[A]//人文论丛[C]. 武汉:武汉大学出版社,1998.
[8] [英]罗宾·柯林武德. 自然的观念[M]. 吴国盛,等,译. 北京:华夏出版社,1999.
[9] [英]W. C. 丹皮尔. 科学史及其与哲学和宗教的关系[M]. 李珩,译. 桂林:广西师范大学出版社,2001.



研究范式论

第四编

19 教育研究的基本原则

教育研究的基本原则是开展教育研究时应遵循的基本要求。这些基本要求贯穿于教育研究的全过程，是教育研究从选题开始一直到形成结论，甚至到研究结果的评价和推广，都要遵循的基本要求。由于教育研究的基本原则是教育研究方法论的重要内容，又是教育研究方法选择的依据，因此在流行的不同版本的教育研究方法教科书中，对其都有所论述。但是在这些教科书中列出的基本原则的条目和名称存在很大争议。我认为，教育研究的原则是由科学研究的一般特点和教育研究的独特性质两方面规定的。教育科学研究应遵循的主要原则应有四个方面：实事求是的原则、辩证性原则、教育性原则和创造性原则。

实事求是的原则

“实事求是”一词出自班固的《汉书·河间献王传》“修学好古，实事求是”一句，颜师古解释为“务得实事，每求真是”。可见实事求是的本义是指一种严谨治学追求真谛的态度。毛泽东在《改造我们的学习》一文中对“实事求是”这个成语作了马克思主义认识论意义上的解释：“‘实事’就是客观存在着的一切事物，‘是’就是事物的内部联系，即规律性，‘求’就是我们去研究。”（毛泽东，1991：801）近年来，有一些学者不时发表文章说毛泽东的解释不符合“实事求是”的本意云云。词义具有历史性，这是简单道理，新的解释比本意不但简明易懂，而且在思想境界上有所进步，为什么不可以接受？这种新的解释强调了从事实出发，从实际出发，强调了对事物的内在规律性认识，这比着局限于书本的考据，弄清书本的意思，境界要高很多。

实事求是的原则，以前叫做“客观性原则”，它是指科学研究应当从研究对象的本来面目出发，力求客观地认识研究对象，从客观事实中整理、探究出本质的、规律性的东西，力戒主观臆测、先入之见和不求甚解。这种对“实事求是”的理解带有一些客观主义色彩，如果局限于自然科学和社会科学研究，应该是没有问题的。因为自然科学的研究对象是自然客体，社会

科学研究的对象是社会关系和社会结构,这些研究对象都是客观外在的,强调客观性原则应该是正确的。

科学研究的目的在于探究事物的本质及其发展变化的规律。而事物及其发展变化是不依人的意识而存在的客观实在和客观过程。事物的本质和事物的发展变化是事物本身固有的,不是人赋予的。所以要揭示本质和规律,就必须尊重事实,从事物的本来面目出发。由于任何知识都是人脑对客观事物的主观能动反映,研究者的知识经验、能力、性格、心理状态等因素总是要影响着其探究活动,任何科学结论都是客观事物(研究对象)经过研究者的"心理网"过滤而来的,是主观和客观的统一。所以,保证最大的客观性,追求最大限度地反映事物的本来面目是任何科学研究所要求的。这是提出科学研究客观性原则的一方面依据;另一方面,任何科学研究要认识研究对象的本质和规律,而本质和规律都是"内隐"的,不是一目了然的,需要通过艰苦的努力透过现象来把握本质和规律。当研究者遇到内外困难时,就容易流于表面,从成见出发,甚至有意歪曲事实,这就会从根本上背离科学研究的目的。因此,任何科学研究都有提出实事求是原则的必要。

对于人文科学来说,其研究对象是文化世界,解决的问题以价值问题为核心,强调"客观性原则"则容易陷入唯科学主义的泥沼。随着近年来价值论、文化学、民族学等人文学科建设发展和普及,加之后现代主义思潮的影响,多元主义、相对主义和虚无主义的泛滥,最终导致了研究者价值立场问题突显出来,这是一种方法论上的进步,是在后现代泥沼中淘出的"金子"。但是,强调研究人文现象的"主位立场"并不是对主观主义的肯定,更不是对不要标准、没有是非的相对主义的肯定。采取"主位立场"的目的是为了更正确地理解对象,更全面地把握对象,而不是要陷入多元、相对、"怎么都行"。这个问题在本书《从实求知:民族教育田野研究的方法论原则》一文做了相对全面的阐述,本文不再赘述。

在教育研究中贯彻实事求是的原则,应着重注意以下几点:

第一,掌握与研究对象有关的知识理论,在理论指导下对研究对象进行考察。众所周知,人的知觉具有理解性的特点,这主要是由于知识经验不同所致。在考察事物时,不同的人有可能会有不同的角度、不同的侧重点,因而得出不同的看法。在考察研究对象、搜集有关研究资料之前,准备必要的正确知识,会使搜集到的材料更符合客观事物的本来面目。这就是所谓的"观察的事物不能立刻理解它,而理解了的事物可以更好地观察它"。

第二,力戒先入之见的影响,尊重客观事实。研究人员都有一定的知识经验、价值观念、立场观点,在做研究时,这些主观因素既有积极作用,又

有消极影响。任何研究都是主观对客观的反映。丰富的知识,正确的价值观念和立场观点有助于更加客观地进行科学研究。但是,在研究过程中,应当时刻注意避免以已有的成见约束对研究对象的客观考察,戒除由于价值观念、政治立场和世界观等因素造成的偏见。科学研究需要一定的理论指导,研究过程必须有一个预先设计,研究结果也应有一个预先的假设,但这一些应服从客观的研究过程和最终的科学结论。科学研究的目的在于发现规律,从而为某些原则、方针、政策提供说明和论证,或提供进一步决策的科学依据。但科学研究不是以成见或政策、原则为出发点,相反,已有结论、政策和原则等只有在符合事实或科学结论的情况下才是正确的。

第三,客观地评价科学研究的成果,对别人的研究成果不能因人立废。名家、权威的观点和结论值得重视,一般科研人员或教育实践工作者的思想观点也不应忽视。要重视实践、重视实验,坚持实践检验原则。对待自己的研究结论同样要实事求是,尤其是当自己的结论与他人的实践经验或研究结果相矛盾时,不应立足于自圆其说,而是要反复验证,直到弄清问题。

第四,要深入实际调查研究,开展实验,获取第一手资料。这就要求研究者具有为科学献身的精神。实事求是中"求"就是指孜孜不倦地探索研究。这种探索既体现在获得有关研究资料以后,耐心、细致、全面、深入地研究材料,以求透过现象抓住本质的活动上面,也体现在通过实验或深入实际调查获取材料的过程中。别人或前人调查、实验、统计获得的材料或数据的确切性必须考证、验证,凡条件允许能亲自调查、实验的,一定要重新调查、实验。不能重新调查、实验的,在采用其材料和数据时,应看材料来源的可靠程度,并联系实际估计一下其可信程度。一些不甚严谨的读物、地方小报等提供的来路不明的统计数字、"事实"描述等,均不适合于作为科学研究的材料。那种为得出自己设想的结果、说明自己的研究结论而假造数据、编造"案例"的做法是科学研究所不容许的。

辩证性原则

科学研究的辩证性原则是指科学研究从原因分析到结果处理的整个过程,都应注意用全面的、发展的眼光看问题,注意运用辩证方法。换句话说,辩证性原则就是要求在联系中看问题,在发展中看问题。

唯物辩证法揭示,客观事物处在普遍联系之中,而科学研究是选取普遍联系着的一定事物为研究对象的。这样就存在着一个科学研究把握对象的有限性和事物普遍联系的无限性的矛盾。科学研究的目的在于发现

规律为改造世界服务,如果忽视了事物联系的复杂性,就会把研究对象理解得简单、肤浅、片面,认识结果不符合客观事实,不可能反映规律,也就达不到研究的目的。如前所述,科学研究的直接目的在于寻求因果关系,而因果关系是很复杂的:一因多果、一果多因、多因多果更为常见,而不仅仅是一因一果的简单关系。比如说,要寻找影响学生学业成绩的因素,这就是一个相当复杂的问题。假如教学内容及教学目标已定,还有哪些因素影响学生的学业成绩?教学方法、教师的工作积极性、教师对学生的态度应当考虑;学生的身心发展水平、学习动机、心智活动的特点、知识基础状况、班级风气等也应当考虑。这些因素都可能与学生学业成绩之间构成因果关系,这是一果多因。教师的教学不甚得法,是否就一定会使学生学业成绩不高呢?显然不一定。教学不甚得法,但态度认真,师生关系和谐,或许教学质量并不低。反过来,当学生学业成绩好时,并不一定是教法得当。所以学生学业成绩好坏这个"果"是多因素促成,而这多"因"的各"因"之间还有相互影响相互消长的问题。再看一因多果方面,情况也是复杂的。比如某一教师对学生态度严厉无度,其所教学科的学生成绩确实是显著高。这种严厉的态度与学业成绩之间经研究证明是确定的因果关系。在这种情况下,可以不可以就去推广这位教师的经验?显然也不可以。我们还要看这种严厉的态度还引起了一些什么样的影响:学生的身心健康是否因此受到了影响?其他各学科的教学时间是否被挤占?师生关系是否恶化?等等。目前我们批评"应试教育",其主要原因不正是在于这种教育在达到一定目的的同时引起了众多恶果吗?坚持普遍联系的观点,对教育科学研究非常重要。

目前的一些教育改革实验得出的结论,在运用于实践进行操作时常常出现问题。实验因素在实验过程中引起的变化是显著的,但当大面积推广时发现效果不佳。其原因主要是研究过程中对实验因素和干扰因素的控制不够科学严谨,甚至根本违背了科学实验的要求。如要开展"××教育"实验,正确的做法应是选择几所代表本县(市)一般情况的学校,施加"××教育"的有关措施(即实验因子),同时尽量使其他情况保持不变(与其他非实验学校相同)。而很多的所谓"教育实验"中,往往一旦开始实验,接受实验的学校及主管部门就会有意无意地追加一些无关干扰因素,如领导督促,追加投资,添置设施,甚至加班加点向预期实验结果努力;在搜集资料或总结实验结果时,经常会突出一些、掩盖一些;研究者在面对最终研究结果时,只去检查实验本身的步骤是否合理、方法是否恰当、计算是否精确,而对上述无关因子的干扰不予考虑,由此把一些片面的结论当作科学成果。既然实验证明了"××教育"的有效性,"××教育"就可以大面积推广,谬种流传由此开始。这是当前教育科学研究中最常犯的毛病。究其

根源，除了对开展教育研究的规范把握不够外，主要还在于分析问题时不注意坚持辩证方法。

唯物辩证法还揭示，事物是在不断发展变化的。这种发展变化是由事物的内部矛盾推动，经历着由量变到质变的过程。科学研究应当明确，在发展中研究问题是唯物辩证法的必然要求。无论所研究的对象是现实问题还是理论问题，都应以发展的眼光分析研究。比如以小学生为研究对象得出来的结论，不一定适合初中生、高中生；在以前的经济条件、社会背景下形成的教育方式方法，不一定适合新形势下的教育。在当前的一些研究中就有一些明显的违背这一要求的表现。例如，以前有人提出，中国学生理论知识学得好，动手能力差，在职业技术学校更是这样。经过了若干年教育思想、教育方法等的改革，目前情况已有了变化。在市场经济条件下，人们开始强调教育的即时效应，在教育过程中甚至出现了一些忽视基础理论学习、过早专业化倾向的短期行为。有人仍然在指责我们的一些学校"重理论、轻实践"，这就是一种以静止的眼光看问题的做法。再如在改革开放初期，我国在经济发展上采取了国外比较经济学研究中的一个理论即"经济发展梯度推移理论"。这个理论认为经济发展是由局部先行，然后由近及远、呈梯形发展。在我国则是由东部到中部，再到西部，逐步推移发展。应当说在20世纪80年代中期，这个思路及其指导下形成的一系列政策是基本合理的。因为当时中国是一个"封闭的后发型"国家。经济制约教育，因此，当时教育发展战略上选择了由东到中再到西逐步发展的战略也是合理的。但20世纪90年代以来，我国开始加快市场经济建设，实行全面开放政策，这时我国已成为"开放的后发型"国家。在这种条件下，"经济发展梯度推移理论"就已过时。经济学界早已指出了这一点，但一些教育理论工作者却仍然坚持以这种过时的理论作为基础和指导，设计、选择中国教育发展的"梯度推移"模式。这是一种明显脱离实际、违背发展性原则的理论空谈。

坚持发展性原则，就要善于运用矛盾分析方法，无论是研究学生身心发展及其影响条件，还是研究比较宏观的教育事业发展问题，都应注意处理好内外因关系的问题。内因是变化的根据，外因是变化的条件。既要强调事物发展（学生身心发展或教育事业发展）是由内部矛盾推动的，又要注意外部因素的影响及其内化过程。反过来，强调外部条件时，要注意它的作用需要通过内因来实现。事物最终还是通过内因推动的，这是一般原理。在实际运用中，还应注意努力使之具体化。否则，将会是表面的辩证法，实际的形而上学。如遗传、环境和教育在人的身心发展中的作用问题，这是一个教育学和心理学的老问题。遗传是学生身心发展的生物前提，环境和教育对学生身心发展起决定性的影响，其中的教育又是一个主导的因

素。一些教科书在阐述这几个因素的作用时,好列举一些事例说明三个因素都很重要,尤其在遗传素质的作用问题上,好举"先天聋哑"、"先天色盲"、"唐氏症儿童"等不能获得良好发展的例子,说明不能光强调环境和教育,使人感到三个因素确是不能分出主次。而实际上,当我们面对一般学校的儿童和少年时,班上 50 个学生中又有几个是"先天聋哑"、"先天色盲"和"唐氏症儿童"呢?当儿童少年身心发展出现问题时,我们就用教科书上的一般原理进行三方面归因,岂不是逃避教育的责任?

至于量变质变的一般关系也是众所周知的。这个辩证的观点和方法在教育研究中也是相当重要的,尤其在分析研究结果时更是如此。比如,我们在比较两位教师的业务水平、两种教法孰优孰劣、两组对象哪一组进步更大时,实验结果和调查结果肯定会有所差异,但这个差异不一定说明问题。以两个学生班级的学业成绩为例,一班平均进步了 2 分,二班平均进步了 4 分,可不可以说二班进步快于一班?不能这样简单下结论,这里有一个量变与质变的问题。诸如此类的例子我们还可以列举很多。

在教育研究中贯彻辩证性原则,应该重点注意以下几点:

第一,提高运用辩证法的自觉性。这就需要学好马克思主义哲学,对唯物辩证法的"三大规律"、"五对范畴"等基本原理应熟练掌握,并努力于具体运用。要重视发展辩证思维、理论思维,这就需要哲学的训练,"没有理论思维,就会连两件自然的事实也联系不起来,或者连二者之间所存在的联系都无法了解。"(恩格斯,1972a:482)

第二,考察、分析问题时要细致、周密,既要注意重点,又要注意全面,既讲"重点论",又要讲"两点论"。这些说法作为教条,几乎每个人都可以背出来,但是在具体的研究工作中能够做到并不容易。走极端、"钻牛角尖"的现象屡见不鲜;宏大叙事,不顾具体条件的普适、概论比比皆是。这都是在具体研究中没有落实辩证法导致的。

第三,以发展的眼光看问题,具体问题具体分析,"一切以时间、地点、条件为转移"。尤其在选题、资料的收集、对研究的成果的评价中,要特别注意提高"历史意识"。

教育性原则

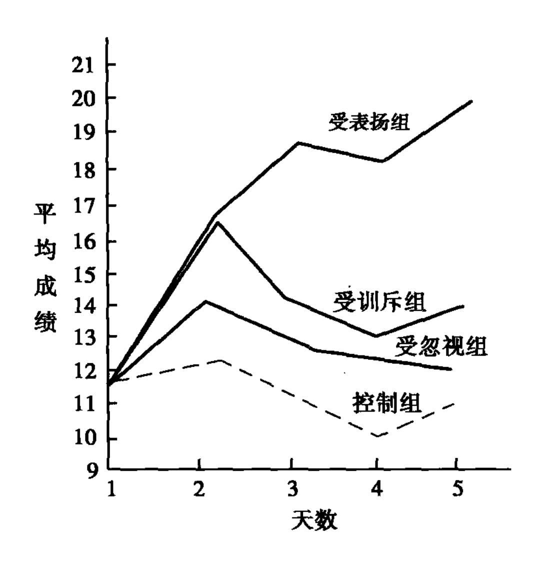
教育科学研究的教育性原则是指开展教育科学研究时,选题、研究方法、研究过程及结论都应有利于提高教育教学质量,有利于研究对象的身心健康,至少不能降低教育教学质量,不能损害研究对象的身心健康。

教育研究的目的在于探索教育教学规律,提高教育教学质量。这是教

育研究的社会价值的体现。科学研究的社会价值一般是要以其学术价值为基础,学术价值大,社会价值也大。但是,有时有学术价值的研究,暂时其社会价值不显著,这是因为科学研究成果产生社会效益还有一些中间阶段,需要转变为技术或需要一定的社会条件。同时,也有学术价值与社会价值在某些方面相矛盾的情况。这种情况一般表现在选题和研究使用的方法上。常常有些课题本身有科学价值,而其社会价值不大;有些课题有学术价值,但要研究成功,却需要采用不道德、反人性的手段或方法,以损害他人为代价。这时就有一个科学研究的伦理问题。教育研究的对象是教育现象,经常涉及未成年人及其发展的条件问题,所以在研究选题、研究方法的选择运用上必须考虑一个教育性的问题。这是教育研究中科学道德的体现。

在教育研究和心理研究的历史上,曾有一些研究在教育性问题上存在值得反思的做法。如美国心理学家华生关于情绪形成的实验研究。为了验证其假设即儿童的恐惧是后天形成的,形成的机制是 S-R(刺激—反应),他设计了实验:未见过猫的乳儿,当猫第一次出现在他面前时并不害怕,会很高兴地用手抚摸猫,与猫玩耍。以后当猫出现时,就在乳儿身后猛击铜锣,乳儿惊吓而哭。如此反复重复几次,乳儿开始对猫恐惧,进而只要见到有毛的东西就露出恐惧的表情,甚至见了老人的胡子也会害怕起来。由此证明了恐惧情绪是后天形成的。显然,这个结论是科学的、可信的。但这个实验对实验对象来说却是不道德的,有害于其心理健康发展。再如,被国内外广泛引用的另一个教育实验,关于表扬与批评哪种反馈方式更有效地提高学生的学业成绩的实验(见下图)。实验由赫洛克(Hurloek. E. B)主试,受试为 106 名四五年级学生,要他们训练难度相等的加法 5 天,每天 15 分钟。他把受试分为 4 个等组,在不同的诱因情况下进行加法练习。控制组单独练习,不给予任何评价,其他三组为实验组。甲组称为受表扬组,主试宣布儿童的名字,尽可能地找出理由予以表扬和鼓励;乙组为受训斥组,主试宣布儿童的名字,并严加训斥;丙组称为受忽视组,主试完全不注意该组儿童,只让他们静听其他两实验组受表扬和受训斥,然后探查不同诱因所起的作用。实验结果,四个等组平均成绩变化如下图所示(潘菽,1980:96)。这个实验结论得到了公认,由此可以证明一些教育教学原则,给它们提供了科学依据,有力地反驳了体罚教育等。我国部分学者还模仿重复过这种实验,证明该实验有较高的信度。虽然这种实验是科学的,其结论的社会价值也是颇大的,但是,就实验采取的方法来说却是违背教育性的,有害于被试的身心健康。在西方某些国家,可以用金钱雇佣被试进行一些不人道的实验,可以采取哄骗、欺诈的手段开展实验。这些做法在我国的教育研究中是应禁止的。我们主张,在教育中研究,在研究中

教育。



不同诱因(受表扬、受训斥、受忽视与控制)的效果

贯彻教育性原则应注意以下几个方面:

第一,从选题、实际研究过程到结论及其推广应用,都应讲求科学研究的道德和纪律。以投机取巧为目的、违背全面发展的教育方针的课题禁止研究;违背学生身心发展规律,甚至有害于学生身心健康的研究方法、手段禁止使用;有可能破坏正常教学秩序、引起严重社会后果的研究禁止开展。

第二,尽量使研究过程同时就是教育过程,实验因素同时就是教育影响。教育调查表的问题设计应当注意符合心理卫生的要求,注意调查对象的年龄特点;尽量使被试(师生)在填写调查表、回答所调查问题的同时就受到思想教育或教学法上的启发;开展教育实验时也同样使被试的业务素质和学业成绩得到提高,培养他们的协作意识、严谨的态度和为科学奉献的精神。

第三,注意尊重研究对象的自尊心,维护协作单位的正常工作秩序和声誉。目前教育实验较难开展,教育调查较难深入,其原因之一就是协作研究单位即研究对象较难寻找,个人或单位不愿意接受研究的原因,就是怕影响自己的声誉和工作秩序。在实验研究中,确实也有给被研究的个人或单位带来严重后果的。这是贯彻教育性原则应当特别注意的。

创造性原则

创造性原则或者叫做创新性原则,是指科学研究要力求在理论上有所

突破或者在实践操作上有所改进。如前所述，创造性是科学研究的根本特点，所以，在开展教育研究时，应当具有创新意识，力求选题上有新颖性、研究方法上有所改进、研究结论上有所建树。创造性原则是任何科学研究都应该遵循的基本原则，因为创新是科学研究的生命力，是科学研究的本质规定性，没有创新就根本称不上科学研究。在教育研究工作中明确这一点特别重要。近年来人们对教育学术成果的评价走低，主要原因就在于其创新性不够，大量的课题研究和发表出来的成果属于“低水平重复研究”。

坚持科学研究的创造性原则，除了提高创新意识外，更要注意创造性思维能力的培养。因为科学研究实质上是一个创造性思维过程。培养创造性思维能力应当注意创造性“思维方式”的特点。

教育改革与发展没有不变的模式，也没有可以照搬的现成模式。研究任何一个国家或者地区的教育改革与发展，都要思考各自的特殊性，研究改革发展新形势、新特点、新规律。因此，应当冲破习惯性思维的因循守旧和惰性圈子，在思维上应像电磁波一样向四面八方发散，从不同角度、不同方向、不同方面思考，从多样可能性答案中寻求符合课题研究的答案。这种发散思维具有流畅性、变通性和独创性的特点，它与创造想象联系在一起，结合过去的经验，在想象中形成创造性的新形象，提出新的假设、新的方案和新的结论。

研究的思考既要继承前人的遗产，更重要的是提出前人尚未形成的结论。因此，研究者的思维方式必须具有独立性的品质。研究者不仅善于从书本中学习，借鉴该课题国内外已有研究的结论、成果，更重要的是敢于独立思考，不轻附众议，能严格按照客观事实研究课题得出结论，提出正确解决问题的方案。

教育研究中要善于思考，要克服“不思考现象”，开动思维，大胆创新。思维的变通性、创造性品质，要求思维的发散，但并不否认必要的聚合。发散与聚合的辩证统一就体现了创造性思维变通性的特点。在创造性思维过程中，如果只有思维的发散而没有思维的聚合和求同，往往容易使思维像脱缰的野马而失去控制，变为混乱思维。

科学研究思维过程要从习惯性思维方式向创造性思维方式转化。传统研究思维模式往往求同排异，习于常规。人们总是习惯于从已知条件和目的求取问题的答案，而不善于从许多假设和构想中寻找解决问题的措施和方案，总是局限于现存的经验和知识，而不愿多动脑筋，不敢从发展或超前上提出问题和观点，在具体研究上因循守旧，墨守成规，缺乏创新精神。这种习惯性思维方式必须冲破，否则，研究活动就会劳而无功，就不会有所建树。研究者应当努力加强自身的创造性修养，做到敢想敢问，尤其敢向那些尊者、贤能和权威提出挑战，养成具有创新精神的良好个性。

提高创新意识、养成良好思维习惯,这还只是贯彻创新性原则的一个方面,还只是对研究主体自身素质的要求。另外,还要注意深入教育实践,从活的教育中发现新问题,并善于运用新方法、新技术解决新问题;要创新,就要有继承,研究者还要认真研究问题史,全面把握已有文献。

以上所述教育研究的基本原则,是目前有关教育研究方法文献中经常提到的几个具有普遍适用性的基本要求。如前所述,教育研究应遵循的原则是多方面的,不同的文献列出的研究原则名目繁多,详略不一,提出这些原则的目的都在于对教育研究活动进行规范。但是,"原则不是研究的出发点,而是它的最终结果;……不是自然界和人类去适应原则,而是原则只有在适合于自然界和历史的情况下才是正确的。"(恩格斯,1972b:74)对这些原则本身还需进行反思研究。

参考文献

[1] 恩格斯. 自然辩证法[A]//马克思恩格斯选集(第3卷)[C]. 北京:人民出版社,1972a.

[2] 恩格斯. 反杜林论[A]//马克思恩格斯选集(第3卷)[C]. 北京:人民出版社,1972b.

[3] 潘菽. 教育心理学[M]. 北京:人民教育出版社,1980.

[4] 毛泽东. 改造我们的学习[A]//毛泽东选集(第3卷)[C]. 北京:人民出版社,1991.

[5] [美]维尔斯曼. 教育研究方法导论[M]. 袁振国,译. 北京:教育科学出版社,1997.

20 我国教育研究方法的演进

20 世纪上半叶，我国的教育研究方法是随着西方教育研究方法的引进，并在吸收、改造、实践的基础上发展起来的。20 世纪初期，主要是学习西方的教育研究方法，表现为对西方教育研究理念和方法的盲从；20 世纪 20 年代后，由"盲从"研究发展到开始注重"试验"研究；20 世纪 40 年代，再从试验主义演进到辩证唯物主义方法。新中国成立后，我国的教育研究方法的运用和研究经历了几个明显的阶段：从新中国成立到 20 世纪 70 年代末，是教育研究方法单一和教育研究方法研究的"缺位"阶段；从 20 世纪 80 年代初到 90 年代初期，是从重视实证研究方法走向多种研究方法整合的阶段；从 20 世纪 90 年代中期至今，是教育研究范式转换、教育研究方法体系建设发展阶段。

教育研究方法单一和方法研究的"缺位"阶段

从 1949 年新中国成立初期至 1966 年"文革"开始这一时期，我国教育研究方法的主要特征是：以马克思主义的哲学方法作为主要的一般方法进行基础理论研究，大量运用经验总结方法，零星使用教育实验方法、教育调查方法进行应用研究。而"文革"期间，实际没有了教育研究，有的只是"注经"式的对政策、语录的解释，没有对教育研究方法的运用和研究。

新中国成立后，各行各业百废待兴，教育相关的各项事务也都面临重建的迫切需要。从中央政府到各地教育主管部门，从教育研究专家到广大教育实践工作者，都对教育学十分关注，大量翻译、介绍苏联教育学，努力坚持以马克思主义为指导，在原则层次上，显示出对方法的极端重视，诸如坚持历史唯物主义、坚持辩证法、坚持阶级分析的方法、坚持理论联系实际等。但是，正是这种对原则层面的重视，导致了以原则取代具体方法的局面，限制住了研究的视野，忽视了对教育研究具体方法的研究和运用。虽然在研究中，必然也会用到一些具体方法，但研究方法意识薄弱，教育研究者一般都没有专门考量过自己研究所运用的方法。

通过对当时的主要教育刊物《人民教育》所登载的文章可以看出，当时

我国教育研究以思辨研究为主,另外还使用了经验总结方法和调查研究方法。根据文献的分析还可以看出,这个时期专门针对具体科研方法的研究文献基本处于空白状态。这个阶段在教育研究方法的运用和研究上,主要表现出如下特点:

首先,把马克思主义哲学作为教育研究的一般方法。马克思主义哲学在教育研究中指导地位的确立,是从1949年中华人民共和国成立后开始的。这种指导地位的确立,使得马克思主义哲学方法作为一般方法运用于教育研究成为必然。正如苏联教育学者阿尔辛节夫所说:“有了辩证的与历史的唯物论的知识,对于从事科学的人们尚有巨大的实际利益。这种知识可以使你能够利用马克思的辩证法,作为一般的方法,去作任何一种科学研究工作。”(阿尔辛节夫等,1950)当时,我国的教育研究工作者就是把马克思主义哲学方法作为一般方法,运用于教育研究的。如在关于“全面发展教育问题”的讨论中,广大教育研究工作者就是利用马克思的唯物辩证法来分析人的全面发展问题的,并主张要客观、全面、发展、辩证地认识这一问题。并且,当时马克思主义哲学方法还被用来当作批判“资产阶级教育研究方法”的武器,阶级分析法、唯物辩证法被当作具体的教育研究方法,并对一些教育学、心理学上的科学方法及其运用而取得的科研成果进行了批判。

除此之外,还直接向苏联学习教育研究方法。当时国内教育界在以巨大的热情学习苏联的教育学基本理论之外,也译介了教育研究方法方面的文章,但这种对方法的关注与对教育学对象性理论的关注相比,就显得很微不足道了。在“文革”前,《人民教育》发表的众多文章中,关于教育研究方法的文章仅一篇,该文同样认为:“唯一科学的认识方法,就是马克思主义的认识方法。马克思主义的辩证法是各门科学的认识方法”,“马克思主义的辩证方法是一般的认识方法,也是认识教育过程的方法”,“对教育研究采用以下的一些方法:1. 教育观察法,2. 研究学校文件(包括学生的各种书面作业),3. 教育的谈话(和教师、教育家、家长谈话),4. 各种教育实验。”(莫洛兹昂,1956)这篇文章虽然指出了哲学认识方法与具体方法的关系,并提出了教育研究的一些具体方法,但是在方法意识薄弱的情况下,也没有引起重视。

其次,在研究方法的应用上,以经验总结法、调查研究法为主。虽然,当时教育研究方法处于一种被忽视的状态,但是在具体的研究中,广大研究工作者还是有意或无意地用到了一些具体的研究方法。具体应用情况如下:

(1)对经验总结法的使用情况。根据对1951年和1955年部分《人民教育》目录的统计显示,经验总结性的文章占很大比例。具体见下表:

1951—1955 年《人民教育》经验总结性文章统计①

起止年月	文章总数	经验总结性文章
1951.6 —1951.10	120	20
1951.11—1952.6	197	42
1955.1 —1955.6	140	42

通过对当时的部分文献的分析可以看出,这一时期的经验总结法在教育研究中的运用呈现如下特点:

第一,选题范围广泛。这一时期经验总结的选题范围很广泛,内容丰富,涉及学习苏联、工农及干部业余教育、教师思想改造学习及业务学习、学校各科教学、批判资产阶级教育思想等问题。

第二,多为定性描述。这一时期经验总结多是定性的描述,很少定量的分析,所形成的经验总结性的研究成果多以经验介绍和个人的体会感受为主,很少定量分析。

第三,缺乏理论升华。教育经验来自教育实践活动,但是,只有认真科学地总结经验,并上升到教育理论的高度,才能在更广泛的范围内指导教育实践活动。这一时期经验总结基本上都是对方法、技术层次上"如何做"的描述和总结,没有对研究成果进行理论升华,这势必影响教育研究的效度。

(2)对调查法的使用情况。教育科学的调查研究法是在教育理论的指导下,通过运用问卷、访谈等具有间接性的方法,搜集教育问题有关的资料,从而对教育的现状作出科学的分析认识,并提出具体工作建议的一整套实践活动。区别于一般的社会调查,它是以教育问题为研究对象,是为了认识某种教育现象、过程或解决某个实际问题而进行的有目的有计划并带有实地考察性质的活动,它有一整套研究的方法和工作程序,有一整套搜集、处理资料的技术手段,并以调查报告(含现状分析、理论结论和实际建议)作为研究成果的表现形式。但是,由于对此方法的认识处于感性直观阶段,不系统,不深刻,在这一时期的教育研究中,对于调查研究法的应用较少,并且不够规范,所形成的研究成果质量也不高。

"文革"十年,教育研究实际不存在了,是科研方法及其应用的"缺位"时期。1966 年 8 月,《关于无产阶级文化大革命的决定》(即"十六条")规定:"改造旧的教育制度,改革旧的教育方针和方法,是这场无产阶级文化大革命的一个极其重要的任务。"在当时,教育学科的一切方面被称为封、

①1955—1966 年的《人民教育》的文章政治色彩较浓重,不能算严格意义上的教育研究,所以不在统计之列。

资、修的大杂烩,要一律批臭、批倒,一切研究所采用的都是革命的方法,教育研究被阶级分析、语录注释、政策汇编取代。当时的中国教育界处于人们总结的“三无”状态,即“教育无学,教育无理,教育无家”,也就谈不上科研方法的研究和运用了。

由重实证研究方式走向多种研究方式整合的阶段

“文革”以后,我国教育研究工作者开始关注教育研究的科学性问题,同时开始对教育研究方法进行反思。这一时期的教育研究方法的发展可以分为两个阶段:注重定量、实证方法阶段(1977—1990 年)和注重定量方法与定性方法、实证研究与思辨研究整合的阶段(1991—1995 年)。

注重实证方法阶段

这一时期,我国的教育研究工作者开始关注到了“文革”前我国教育研究的缺陷,呼吁教育研究运用实证方式和定量方法,逐渐开始系统介绍和使用教育实验方法、教育研究调查法、系统方法、数学方法等实证方法、定量方法。主要体现在以下几个方面:

第一,呼吁在教育研究中运用实证方法。粉碎“四人帮”后,我国各条战线开始拨乱反正,反映到教育研究上,就是要加强教育研究的科学性。教育科学工作者开始认识到过去的教育研究只应用思辨研究和定性研究方法,对实证方法和定量分析、定量描述不够重视,开始撰文呼吁实证方法和定量方法在教育研究中的运用。但是,在这些呼吁和倡导中,有混淆实证研究与定量研究、思辨研究与定性研究的倾向。

第二,对教育实验方法的广泛应用。在此时期,我国开始介绍国外包括苏联的一些教育研究方法。苏联教育家赞科夫的教育实验就是在此时被介绍到我国。赞科夫的教育实验思想和理论体系对我国的教育理论界和实践界是一个很大的震动。不少人开始认识到实验作为一种研究方法的重要意义。此时,我国教育研究领域兴起了一系列的教育实验热潮,取得了丰硕的成果。比较著名和有代表性的有:华东师范大学刘佛年领导的“中小学语文教学改革一条龙”试验;上海师范大学的整体性改革的教学实验;上海市静安区中心小学的低幼衔接实验;中国科学院心理研究所卢仲衡主持的中学数学自学辅导教学实验;北京景山学校的教改实验等。并有相关的大量论文或研究报告发表。

第三,调查研究方法仍然受到重视。到 20 世纪 90 年代初,带有现场性的教育调查研究方法仍然受到我国教育研究者的重视,并运用这一方法

进行了大量的研究，有很多成果见诸报刊杂志。这一时期，对教育调查研究方法的应用，无论从选题、理论基础，还是从调查研究的视角上说，都更加系统、科学，对指导教育实践、解释教育理论、预测教育未来都起到了很大的作用。

第四，系统论被借鉴到教育研究领域。系统科学"是应一般科学，以及物理、生物、行为科学、社会科学到哲学学科的需要对他们进行重新定向。它已经在许多领域中取得了不同程度的成功和成果，并预示了影响重大的新的世界观"（L. 贝塔兰菲，1987：8）。我国对系统科学的介绍、研究和应用较迟，成系列的介绍约在 1970 年代末到 1980 年代初，1980 年代中后期出现高潮。教育界也对系统科学给予极大的关注和热情。国内出现了许多的相关著作和论文，仅《教育研究》杂志，从 1980 年代初到 1990 年代初，就发表专门介绍"三论"或者专门应用"三论"于教育研究的论文 10 余篇。1990 年以后，有关系统科学的研究声势趋于平缓，这使我们可以冷静地认识和分析系统科学在教育研究中的价值。教育界更多的是在方法论层次上研究和反思系统科学在教育研究中的意义，阐述的重点是与一般系统论、自组织原理及系统进化论等学说相关的思维模式和基本原理。有学者把系统科学对教育研究的意义和价值归结为："一、提供拓展、重构当代教育研究问题域与对象观的新视角；二、提供从整体上研究教育内部结构的新思维原则；三、提供分析教育与环境关系的'结构—功能'新思维模式；四、提供研究教育系统变革过程的新思维路线；五、提供多学科综合研究复杂对象的方法范例；六、提供用系统观点认识教育的一系列新观念。"（叶澜，1999：192-215）

第五，教育测量与教育评价研究的进一步发展。教育测量与教育评价研究的进一步发展，使模糊数学等现代数学工具进入了教育研究领域。在教育研究中引入现代数学工具，是教育研究方法和方法论的一大进步。现代数学使数学具备了成为教育研究方法的条件，概率论与数理统计的方法、模糊数学、突变理论数学基础等在教育实证研究中发挥了重大作用，为教育研究科学化作出了很大贡献。在这一时期，我国教育研究者自觉利用数学方法研究教育问题，取得了很多很有价值的研究成果。但是，当时我国教育研究人员在数学方法应用于教育研究中只关注数学方法、工具的意义，严重忽视了其方法论意义的问题。有不少应用数学工具的教育研究，忽视了数学工具应用的价值前提，带有较严重的不自觉的唯科学主义倾向。

教育研究方法的综合化阶段

从 20 世纪 90 年代初开始，随着各种单一研究方法的强调和使用显示

出的局限性,教育研究领域的综合方法意识明显提高。

有人曾经在 1990 年对我国教育研究方法的发展趋势做过预测,指出:“随着现代科学的发展,综合研究成为推动现代科学理论迅速发展的一个基本方法。教育科学将通过不断吸收各门学科的研究成果和方法来完善自己的体系”,“我国教育科研将日益改变目前的层次性、整体性差和零散混乱的现状,向层次化的方向发展,从而形成一个多方位、多功能,开放式的教育科研方法系统。”(侯怀银,1991)

有的学者批判教育研究的唯实证化倾向,呼吁教育研究方法的多元化。指出:“教育研究必须打破纯粹事实的实证研究方法的一元模式,必须超越实证研究只能诉诸经验而与理解解释无关的局限,人文研究只能诉诸思辨而与事实的客观性认识无涉的二元对立模式,必须打破科学研究和人文研究排斥和对立的关系。”“教育科学研究必须要符合教育现象本身的多重性和复杂性,必须从教育实践本身出发,做到研究的多层次化和方法的多元化,形成价值研究、事实研究和应用研究相互渗透的,多种研究方法互相配合的教育研究方法的统一系统。”(金生鈜,1993)

有的学者则呼吁教育研究要定性方法与定量方法综合使用,认为教育研究是从“实事”或“事实”求“是”的过程。教育研究的对象,作为“事实”存在主要是“人”,是“人的活动”。对于这样一种“事实”,是不能简单地以“物”的“事实”来处理的。研究教育事实的客观性要用客观性、定量化的方法,研究教育事实主观性的方法要用定性的方法。(李学农,1997;郭元祥,1997;薛蓉,1999)

还有学者指出要根据教育结构的层次,分别采用不同的研究方法:自然科学方法主要研究教育的“物质—工具层”;人文认识法(如理解的、历史的、释义的方法)主要研究“意义—理念层”;而教育的“方法—技艺层”和“方法—内容层”则是两类研究方法适应的交错地带,具体采用哪种方法,视研究的目的而定。在教育这一具体多质性和多层次性的世界里,自然科学方法和人文方法都具有相应的合理性,也都有相应的局限性。完整的教育研究方法是综合性的。(严万跃,1999)

总之,到 20 世纪 90 年代中期以后,我国教育研究方法的发展经历了哲学方法阶段和定量的实证化阶段,开始走向定量方法和定性方法的整合阶段。

教育研究范式转换、教育研究方法体系建设发展阶段

20 世纪 90 年代中期以后,教育研究不只是要将以前的发展路线简单

延续或局部完善，而是开始逐渐实现理论形态上的整体转换，教育研究在向纵深发展过程中更趋于理性。教育研究视野国际化、教育研究观念现代化、教育研究体系科学化、教育研究价值取向应用化是其发展的趋势。正如有的学者所概括的：当代教育研究方法发展的特点是，人们既尊重从自然科学借鉴过来的实证规范、实验规范，并试图使其更加适用于研究教育现象，同时，将人文主义研究规范从冷宫中解放出来，使它焕发出了新的活力。（王坤庆，2000）在此背景下，我国的教育研究方法出现了嬗变，教育研究领域使用了很多新的研究方式方法，如行动研究、质的研究、叙事研究、复杂科学研究等。

更加关注教育实践中带有情境性的研究

由于以前科学主义思维方式的影响，相反相成，20 世纪 90 年代中期以来，一些专家学者开始引介一些注重问题情境的研究方式，影响比较大的有如下几种：

行动研究

教育行动研究的对象是当下发生的教育实践，研究者本身就是实践活动的参与者，研究的目的旨在提高行动质量、增进行动效果。这就使得行动研究在研究的范围、主体和目的上与其他形式的研究区分开来。行动研究不是把理论的产生和实际运用看成是可分离的孤立过程，而是在行动过程中将两者统一起来，以反思为中介，在理论与实践的辩证互动中寻求实践的增进和理论的发展。我国教育界自 20 世纪 80 年代末引入行动研究以来，在其思想的指导下开展了各种各样的教育研究活动，并引起强烈反响，产生了许多与其相关的理论和实践成果。在 20 世纪 90 年代中期之后，更是被广泛提倡和使用，几乎成为中小学教育研究领域最为重要的研究方式。

质的研究

质的研究，或者质的研究方法，这个名称在文献上内涵和外延都很模糊，又加之很多研究方法或者研究方式的某方面特点被其概括，因此“人种方法论”、“参与观察”、“质的方法”、“质的观察”、“自然探究”、“个案研究”、“田野或现场研究”等研究方式方法，经常与其相提并论。质的研究是以研究者本人作为研究工具，在自然情境下采用多种资料收集方法对社会现象进行整体性探究，使用归纳法分析资料和形成理论。通过与研究对象互动对其行为和意义建构获得解释性理解的一种活动。质的研究是描述的，以丰富的资料描述现场和人群现象的过程。质的研究的资料多是文

字形式的描述资料，内容包括：现场记录、访谈记录、官方文件、私人文件、备忘录、照片、图表、录音带、录像带等，这些资料是提供有关现场和人群现象的浓缩的描述。质的研究者以整体性的观点进行研究，他们不将研究的场所、人群、团体缩减为变量来处理，而是将现场的所有人、事、物看作是一个整体，研究者往往需要花很多时间在现场、运用多种方法收集多种资料，以便从多角度发现所有研究问题的脉络，以描绘一幅完整的图画。质的研究还强调在自然情境中作自然式探究，注重情境脉络，在自然的情境中收集现场自然发生的事件的资料，从现场的关系结构中去发现事件发生的连续关系和意义。质的研究作为一种与量化研究有着明显区别的研究范式，在社会科学研究中已经受到越来越多的人的认可。在教育研究中对质的研究方法的应用也有增加的趋势。

叙事研究

从叙事学的角度来看，叙事活动开始于人最基本的生命活动。这种娓娓道来的叙事不同于教育研究论文用理性的语言所追求的“真实”，而是借助于叙事，巧妙地为研究者一直都在关心的学术问题创设了一个生动形象的空间，使研究者和读者可以“身临其境”，像“教育家”本人那样回忆、反思中国教育、社会发展的坎坷历程，并顺便分享那些只有叙事语言才可以“点亮”的个人或群体在此坎坷历程中的“生命颤动”（周勇，2002）。我国的教育研究，长期以来基本上可以说是一种“从上到下”的研究，是管理者与研究者之间的交流。叙事研究的引入，让教育研究者从教师、学生以及家长的经验与感受出发，不仅可以为目前讨论中国教育的常规方式开辟另一条意义丰富的言说道路，而且能够使中国教育政策的制定与落实过程变得更加完善。目前，我国在教育研究中对叙事研究的方式还处在争论、探索时期，但研究的成果日渐丰富。

借鉴复杂科学研究方法

教育研究的对象不是一个抽象的个体，而是有着生命力的复杂的培养人的活动，因此，在对教育问题进行研究时，不可能按照自然科学的方法，把教育当作一个抽象物来研究。复杂理论的引入，对教育研究方法的丰富和发展有着十分重要的作用。

有的学者通过分析教育活动系统的非线性、不可还原性、自组织性及锁定效应等特征，认为教育活动的多因素参与、复杂相互作用、随机决定等特性使得我们既不能对某个教育结果（如某一杰出人才的出现）武断地归因（如归因于遗传、环境、教育或是主观努力），也不能对一个将出现的教育效果作断然预测。同时，以教育活动系统为主要对象的教育研究，其方法

中除了经验和思辨,就是来自自然科学和社会科学的一般性实证和实验的研究方法,但适于教育活动复杂性及人为性的方法,还有待于进一步做出新的探索。教育本身就是生命,提出了"用规则调节组织的方法","经验建构式的实验方法"等研究教育实践。(杨小微,2003)

还有学者认为:"过去选择教育研究方法最根本的不足是单一化。其中,把自然科学研究的移植看作提高教育研究科学性水平的唯一希望是一个极端;满足于日常经验的简单归纳是另一个极端。认识复杂的教育系统的活动,在方法体系上同样需要综合,要必须克服简单的、抽象的和静止的认识教育问题的思想方法,放弃寻找普遍的、万能的教育模式和教育规律的企图。"并认为教育研究的方法体系的特征是"哲学、科学与艺术方法的具体综合"(叶澜,1999:325)。

此外,一些学者用复杂理论来反观教育系统,认为,长期以来,教育研究秉承还原分析思维,研究线性因果链,主张价值无涉,采用的教育研究方法难以对教育做出整体认识。为了使研究更接近教育的本来面目,使研究更可靠有效,在研究方法上就应注重定量研究与定性研究的结合,科学、哲学研究方法的结合,宏观研究和微观研究的结合。(王宝玺,2002)

目前,学术界在对各种源生于其他学科的研究方法加以引进、运用后,开始了一些反思。在2005年8月召开的以"教育学的学科立场问题"为主题的全国教育基本理论专业委员会第十届年会上,学者们提出了反对"方法中心"的主张。会议上,我们认为,教育和教育学问题十分复杂,需要多种方法有机结合才能解决,而教育学的产生相对晚些,其方法体系中的很多具体方法是成熟于其他学科的,但是那些成熟于其他学科的方法适用于教育学,也就是教育学的方法,尤其当结合成教育学方法体系的时候,那些具体方法就有了新的性质和功用,再把它们看作是其他学科的方法显然是错误的。一种研究方法或者理论观点,一旦被纳入教育学的方法或者理论体系,它就被"教育学化"了,就成了教育学方法和教育理论,而不再是其源生学科的特有方法和理论。还有专家反思了过去自己研究的"方法中心倾向",提出应该根据教育问题的特征灵活组织研究方法。

参考文献

[1] 阿尔辛节夫,张蓝田.关于苏联高等学校的教学研究指导组问题[J].人民教育,1950(2).

[2] 莫洛兹昂.教育科学的研究方法[J].人民教育,1956(7).

[3] [奥]L.贝塔兰菲.一般系统论[M].秋同,袁嘉新,译.北京:社会科学文献出版社,1987.

[4] 叶澜.教育研究方法论初探[M].上海:上海教育出版社,1999.

[5] 侯怀银.我国教育科学研究方法发展趋势预测[J].教育评论,1991(2).

[6] 金生鈜.教育研究实证方法分析与研究方法的多元化[J].教育研究,1993(7).

[7] 李学农.教育事实的双重性质与教育研究的两类方法[J].教育评论,1997(6).

[8] 郭元祥. 关于教育学的科学性的若干问题的思考——兼析对教育学研究现状的评价[J]. 华中师范大学学报(哲社版),1997(1).
[9] 薛蓉. 教育研究中并非“量化”即“科学”[J]. 江苏高教,1999(1).
[10] 严万跃,等. 西方后现代思潮与教育研究[J]. 宁波大学学报(教科版),1999(1).
[11] 瞿葆奎. 元教育学研究[M],杭州:浙江教育出版社,1999.
[12] 王坤庆. 当代教育研究的价值取向与基本方法[J]. 湖北大学学报(哲社版),2000(6).
[13] 周勇. 中国教育研究的叙事实验[N]. 中华读书报,2002-03-30.
[14] 王宝玺. 复杂科学视角下的教育科学研究方法[J]. 外国中小学教育,2002(1).
[15] 杨小微. 从复杂科学视角反思教育科学研究方法[J]. 教育研究与实验,2003(3).

21 当代教育研究范式及其发展趋势*

教育研究的发展经历了一个从不成熟到成熟,从依附于或包含于哲学到自成体系的过程,在这个过程中教育研究的发展与教育研究范式的发展变化有着不可分割的联系。对教育研究范式进行梳理是把握教育研究发展的内在逻辑,加深对教育研究认识的一个重要途径。

"范式"是从希腊动词"并排展现(exhibiting side by side)"派生而来的。教育研究中所使用的"范式"概念是源于库恩(Thomas Kuhn,1922-1996)的《科学革命的结构》一文,指科学共同体所共有的信念体系,它以一种范例的形式决定了新一代科学家的科学研究方法和程序。它主要包括三个方面的内容:第一,共同的基本理论、观点和方法;第二,共有的信念;第三,某种自然观(包括形而上学假定)。简而言之,就是指常规科学所赖以运作的理论基础和实践规范。这些理论和原则对特定的科学家共同体起规范的作用,协调他们对世界的看法以及他们的行为方式。在库恩看来,科学发展就是从一种科学研究传统,过渡到另一种科学研究传统,常规科学的研究活动是由范式来指导的,科学革命其实就是范式的"格式塔转换"。虽然库恩有关"范式"的这个概念最初指涉的是自然科学的理论基础和实践规范,是对自然科学史进行研究时提出来的,但是近年来西方社会科学界对这个概念的借用十分广泛。具体到教育研究领域,"教育研究范式"则是指教育学术共同体采用的基本的研究范型和方式。

自教育学产生之日起,对于教育研究范式的讨论就未曾中断,不同的学者从不同的角度对其进行了分类。虽然名称有所差别,但是对其具体内容进行考察概括,大致可归为两种主要教育研究范式:一是模仿自然科学,强调适合于用数学工具来分析的、经验的、量化的观察,研究的任务在于确立因果关系,并作出解释,即实证主义研究范式;另一种是从人文学科推衍出来的,所注重的是整体和定性的信息以及理解的方法,即人本主义研究范式(胡森,1988:179)。另外,随着各学科自身的发展以及现实各种问题的出现,教育研究的范式理论也注入了一些新的内容,出现了一些新的研

* 本文与陈荟同志合作完成,初稿曾被陈时见主编的《教育研究方法》(高等教育出版社 2007 年版)一书作为第二章的内容。

究范式,如社会批判研究范式、复杂系统研究范式。本文拟对这些常见研究范式作概略阐述,并探索教育研究范式发展变化的新趋势。

科学主义研究范式

17 世纪,笛卡尔以"我思故我在"打破了以往神性的统治,确立了人类理性的重要地位,强调人的理性的尊严和能力,并提出了科学探究的方法论。由此,近代科学逐渐从哲学中分化出来。以培根的经验论、伽利略的实验加数学的科学方法及牛顿的经典力学解释模型为基础,形成了近代机械的自然观:自然界是由在质上完全同一的微粒组成,决定自然界物体千差万别的是微粒量和空间排列的不同。一切运动,包括生物的生长,不是受神秘的力的驱使,而是机械位移和机械碰撞的结果。科学的任务不是寻求最终的目的论的解释,而是对运动做出数学的描述,解释数量间的因果关系,与此相对应的是将复杂的现象分解成简单的量,通过数学演绎确立其数量关系,最后经过科学实验的研究方法进行实验验证。

19 世纪中期,孔德以近代科学为基础,创立了实证主义哲学,即所谓"真正的科学方法",并竭力把它推广到社会研究领域。伴随着科学的不断发展,科学实证的研究范式逐步确立。桑代克(Thorndike,1874-1949)指责"教育思想家的恶习或不幸,是选择哲学方法或流行的思维方法,而不是科学的方法"。并在其所著的作为科学实证范式研究教育典范的《教育心理学》一书中写道:"教育科学,当它在发展的时候,就像其他科学那样,有赖于对教育机构作直接观察和实验,并且有赖于以定量的精确性和描述的方法……。"(胡森,1988:183)

梅伊曼和拉伊则提出并创立了实验教育学。梅伊曼提出教育学要想获得切实可靠的知识,就必须从概念思辨的传统中解放出来,像自然科学家那样,进行严格的控制性实验。拉伊在《实验教育学》中指出:"我们要在理论上和实践上证明,为了解决教学和教育中的各种问题,可以卓有成效地采用实验的研究方法,即特别适宜在教育上运用的实验、统计科学和客观或系统的观察。"(拉伊,1996)同时,涂尔干(Durkheim,1858-1917)等社会学家也把教育现象作为社会学的研究对象,主张用观察、实验、调查、统计等方法研究教育事实,注重研究的严密性、客观性和价值中立,以建立实证的教育科学。斯金纳(Skinner,1904-1990)从操作行为主义出发,提出要超越人的自由与尊严,强调人的行为的可控制性,而教育是行为控制的重要手段与途径。认为教育就是建立在将来对他人和个体有利的行为;强化是教育机构为了建立条件作用而安排的一种手段。由此,教育研究借助

实验心理学和教育调查,开始向科学实证范式所强调的教育“科学化”推进。一时间,科学实证的教育研究范式广泛流行,是否采用科学实证的研究范式,成为人们评判教育研究科学与否的标准。

科学主义研究范式的内涵

虽然科学主义研究范式的发展经历了一个很长的历程,但是,“科学主义”一词最早由诺贝尔经济学奖得主海耶克(F. A. Hayck,1899-1992)提出。他于1942年、1943年、1944年连续在《经济学》杂志发表《科学主义与社会研究》的长篇论文,用“科学主义”意指并批评那些精神科学或人文科学的研究者盲目模仿或照搬自然科学家的研究方法和概念的做法。1944年韦莫斯(Johe Wellmuth)对科学主义这一概念给出了一个较为明确的定义:“‘科学主义’一词……其意义可以理解为一种信仰,这种信仰认为只有现代意义上的科学和有现代科学家描述的科学方法,才是获得那种能应用于任何现实的知识的唯一手段。”(郭颖颐,1989:16)欧文(R. G. Owen)认为,科学主义是对科学的偶像崇拜,是把科学当作全知全能的救世主而受到崇拜的结果。(郭颖颐,1989:16-17)在波普尔(K. Popper,1902-1994)看来,科学主义是指社会科学对归纳科学方法的引入。尽管对科学主义的理解侧重点各不相同,但是一般都不否认科学主义具有如下几个特点:其一,自然科学是唯一绝对可靠的知识和方法;其二,其他科学只有引入或借鉴自然科学的语言和方法,才能获得一定程度的科学性;其三,自然科学成了知识之王,精神科学或社会科学则变成了仆人,对自然科学只能顶礼膜拜。

需要注意的是,“科学主义”是一个贬义词,是指认识论和科学哲学中的一种思潮或运动。实证主义、逻辑实证主义和一部分出身于科学家的哲学家,把自然科学看作人类文化中价值最高的部分,另一部分人文社会科学家、尤其哲学家则反对这种看法,就把这种思想倾向称为“科学主义”(scientism),加以贬斥。但也有些不赞成科学至高无上的人,不用“科学主义”这个贬义词,而是把这种看法叫做认识论的基础主义(foundationalism)和本体论的自然主义(naturalism)。(江天骥,2003)

因而,科学主义研究范式又可称为唯科学主义研究范式,即指把自然科学中的因果性原则和价值中立原则(也称作客观性原则)强加于人文社会科学问题研究,作为人文社会科学研究也必须遵循的准则和公理,用实证科学的研究手段和方法来研究人文社会科学问题的一种研究规范。

科学主义研究范式的哲学基础

科学主义思维方式早已有之,但是,作为一种系统的哲学思潮,科学主义可以追溯到19世纪30年代的法国和40年代的英国,并流行于19世纪

西方国家的实证主义哲学。“实证主义不仅是19世纪的哲学流派，在以后的西方哲学发展中仍然发生了重大的影响。由于它最早强调哲学应当以自然科学为典范，因而被认为开创了现代西方哲学中的‘科学主义’思潮。”（刘放桐等，2000：4）有的学者甚至把科学主义看作是实证主义的代名词，并认为它来自孔德：“当前西方两大主要哲学思潮之一的实证主义或科学主义思潮就来自孔德。”（夏基松，1985：230）从孔德的实证主义原则可以看到科学主义在哲学思想上的基本旨趣。孔德认为，哲学应当以实证自然科学为根据，以可以观察和实验的事实及知识为内容，摒弃神学和思辨形而上学所研究的那些所谓绝对的、终极的，然而却无法证明的抽象本质。他有一句名言：“从培根以来，一切优秀的思想家都一再地指出，除了以观察到的事实为依据的知识以外，没有任何真实的知识。”（洪谦，1964：27）他认为人类知识先后经历了三个不同的阶段，即神学阶段（虚假阶段）、形而上阶段（抽象阶段）和科学阶段（实证阶段），并分别使用了三种性质上根本相反的哲学方法：神学方法、形而上学方法和实证方法。孔德认为自己开创的实证哲学和实证方法才是真正科学的、正确的。同时，孔德还认为，哲学的主要任务是将各门具体科学联系起来。他认为科学分为五类：天文学、物理学、化学、生物学、社会学，实证哲学不是在五种实证科学之外，而是这五种实证科学的联系和综合，实证哲学给科学提供方法、联系和原则，并综合科学的内容，它绝不讨论科学之外的问题，不过问物质和精神的关系问题。

孔德开创的“社会学”是实证主义哲学作为社会科学各学科方法论基础的雏形。孔德的“社会学”实际是关于社会的科学，相当于今天我们说的人文社会科学，而不是狭义的社会学。其“社会学”的基本方法论就是用心理学或者生物学来解释社会现象。圣西门曾经用牛顿力学来解释社会，孔德的思路实际延续了这种用自然科学观点和方法研究社会的方法论，从这个角度来说，科学主义方法论的更深层次的哲学基础应该是还原论哲学倾向。之所以把科学主义方法论的哲学基础归于实证哲学，主要是因为实证哲学有意识地要去做科学的哲学基础，并有一套把自然科学观点和方法运用于社会研究的理论主张。在实证主义的集大成者斯宾塞的社会学思想那里能更清楚地看到这一点。

斯宾塞认为，社会学是研究人类社会的产生、发展、结构和功能的学问。他致力于把社会研究自然科学化，认为社会现象也像自然现象一样具有某种齐一性，普遍进化的规律在社会领域内同样发生作用，人们可以根据对这种齐一性、规律性的认识而做出预见。尽管社会规律是统计性的，关于社会领域的预见只能是接近的，但是既然能发现社会现象的规律性，能做出预见，那么就有建立科学的社会学的可能。斯宾塞社会学的最大特

色,在于他利用生物学的概念、特别是利用进化论来解释社会现象,使社会学生物学化。这突出地表现在他的社会有机论上。(刘放桐等,2000:25)

马赫(Ernst Mach, 1838-1916)接受并改造了孔德、斯宾塞等人的实证主义思想,他把实证哲学的问题归结为经验的明晰确证问题,认为实证论是一种认识论,以澄清科学命题为己任,从而使实证论的含义由世界观转向了方法论;他重返休谟的彻底经验论立场,摒弃了孔德实证论中尚存的"普遍性"痕迹,把科学的任务看作是对事实的概要性描述而非理解和解释,并把人的经验看成中立的感觉要素,而一切研究都是探知这些要素的联结方式。

以维也纳学派为代表的逻辑实证主义继承了马赫的经验论原则,也标榜反对一切形而上学,承认最后的证实活动要经过对事实的观察和直接经验,但在如何应用经验证实的问题上却与后者有所不同。他们认为,一个命题的意义就是它的证实方法,强调了可证实性而不是得到证实,并把"证实的可能性分为经验证实的可能性和逻辑证实的可能性",认为一个不能直接证实的命题,只要能通过已经得到证实的命题的逻辑推理而被证实也是允许的。(贾林祥,2000)

实证主义虽前后历经三代,观点亦有所变化和发展,但其经验证实与客观主义的实证主义精神实质却是一致的。而作为实证主义哲学核心的实证原则认为,规定一切科学(包括自然科学和社会科学)研究的对象只能是可观察、可检验的经验事实,而科学研究的任务就是客观地精确地描述和系统逻辑地分析经验世界的实际运行,通过探寻不同现象之间的稳定关系达到发现支配事物运动变化的规律,从而作出合理预测的目的。该原则体现了这样的信念:科学是一切知识的基础;科学基于观察而不是臆测;科学研究应保持"价值中立",避免主观偏见;科学理论必须逻辑严密并得到经验证据的支持(张小山,1996)。因而,实证主义在本体论上,认为现象是客观存在的,不受主观价值因素的影响,不以知识、理论为中介,各种现象,作为事实,可作抽离式的研究。在认识论上强调客观事实独立于认知主体之外,主体客体是两个截然分开的实体,主体可以通过对一定工具的操作而获得对客体的认识。在对客体的认识上,实证主义认为,现象必须是可以被经验地感知的,一切概念必须还原为直接的经验内容,理论的真理性必须由实验来验证。事实与价值是相互独立的客体,不能相互渗透。实证主义遵循自然科学的思路,认为事物内部存在着普遍的因果关系,对事物的研究就是要寻求这些因果关系,以建立规律性的知识体系。在方法论上,设定方法可以独立于对象,具有普遍性,强调量化的必要(于伟,张夏青,2003)。

科学主义研究范式的主要内容及特征

科学主义研究范式突出的方法论倾向，是把自然科学中的可验证性原则、因果性原则、价值中立原则（也称作客观性原则）强加于一切科学研究，作为一切科学都必须遵循的准则和公理。自然科学的思维方式起源于古希腊的实体还原论哲学，在认识论上的表现就是理智主义、逻辑主义和基础主义。从先苏格拉底时期的希腊开始，人们就追求"多中求一"，以便把握和说明变化多端的外在世界。作为一种逻辑方法，它是人类理性的一种表现，是因果思维和近代科学方法的重要思想来源，但是这种思维方法在哲学上被极端化了、形而上学化了，以致出现了三种密切相关的思维定势：

其一，认为任何研究对象都是"自在"的，思维者或研究者应当"客观地"（无价值取向及不受人的感官属性局限）对待认识对象；

其二，认为一般的、普遍的就是重要的、不可变易的、本质的，而把具体的、特殊的看作非本质的、次要的、偶然的、可有可无的、无意义的；

其三，认为复杂的事物是由简单的事物发展而来或者由简单事物构成，所以可以用简单来说明复杂，把握了"实体"、"本原"、"一般"也就把握了包括人生在内的整个宇宙。

这种理智主义自古希腊开始，经法国的理性启蒙（从方法论的角度看，甚至在中世纪神学和经院哲学中，也存在着明显的实体还原的倾向，虽然是反理性的），到黑格尔的思辨哲学，体现为一种占主导地位的西方理智文化。它孕育了西方科学，并且为科学摆脱巫术、神话和宗教作出了贡献。但是，西方科学只是包括因果理性方法在内的科学方法和科学实践的胜利，而不是这种实体还原论和理智主义方法论的直接结果。自然科学借助于实体还原、因果分析、客观化、数量化的一系列方法带来的自身发展及其给人类带来的巨大福利，致使人们将自然科学知识与方法凌驾于一切认识或研究之上，神化自然科学知识和方法达到了"科学崇拜"的地步，并且企图一劳永逸地为政治、法律、道德、教育、文学、艺术等人文、社会问题的思考设定条件。近代科学主义研究范式由此在有意或无意运用中泛滥。

具体而言，科学主义研究范式主要具有以下特征：

（1）强调经验证实原则。该原则注重研究客观事实和社会现象，将客观存在的社会现象作为研究起点，强调任何概念和理论都必须以可观察的事实为基础，即客观存在的现象和现象关系，并能为经验所验证，而且只有对客观存在进行尽可能客观的观察和研究，才能保证研究的客观性和科学性。

（2）强调客观主义原则。该原则强调认识过程中主体与客体的分离，认为教育如自然物一样是纯粹的客观存在，教育现象与自然现象一样，是

独立于研究者的,因此,教育理论必须是中性的,教育科学研究与价值问题无涉,主张主体的知识应绝对反映客观事物的特点,不能掺杂各种主观因素,同时还强调研究对象的可观察性,研究对象和过程的可操作性、可统计性、可描述性。

(3)强调方法中心原则。科学主义研究范式自觉或不自觉地把方法放在第一位,强调可证实性和精确性在研究中的作用。主张自然科学的研究方法适应于一切科学研究,包括教育研究。认为实验方法、调查方法等实证研究的方法才是最好的研究方法。

(4)主张还原论。认为复杂的事物是由简单的事物构成,高级的运动过程由低级的运动过程构成,弄清了简单的事物或者低级的过程,就可以理解和解释复杂的事物或者高级的过程。由此认为自然科学的观点和方法完全可以运用于人文社会科学研究。

(5)强调描述性与数量化。科学主义研究范式强调所关心的只是描述性事实,只问是什么,不问为什么。同时为了保证描述的准确性和精确性大都崇尚量化描述方法,主张将“模糊”的人文社会科学语言“科学化”,诸如主张用物理学语言作为一切科学研究的语言,用数字、图表、公式表达研究成果等。

科学主义研究范式在具体的研究方式方法上,表现出对定量研究、实证研究、客位立场研究的偏爱,而贬低定性研究、思辨研究和主位立场研究的价值。它尤其不能容忍、甚至不能理解具有价值性的人文科学问题的研究,对人文科学问题答案的多元性看成是“不科学”;把社会问题无法简单实证和测量的复杂性所决定的对思辨研究方法的依赖,看成是社会科学研究的“不严谨”,常用口号就是“拿事实来”、“拿数字来”。在科学主义研究范式中,所谓的“科学性”就是符合自然科学的原则,而不是主观对客观的正确反映。

对科学主义研究范式的反思

科学主义的研究范式以科学实证的方法规范教育研究活动,强调教育研究的“科学化”,使教育研究摆脱了以往的纯粹哲学思辨,注重以科学统一的方法,尤其是量化的方法来研究教育现象。坚持教育研究中的价值中立,严格区分事实与价值,把教育现象作为教育研究的唯一对象,提出了教育研究的目的是说明教育“是什么”,以形成规律性知识,来预测、指导、控制教育活动,而不是为教育寻求终极目的。可以说,科学主义研究范式对科学实证方法的倡导在很大程度上促进了教育研究的发展,加速了教育学“科学化”的进程。但是,正由于这种对自然科学的崇拜和信仰,许多人文社会科学研究者纷纷从自然科学那里搬用概念、借鉴方法,以期提高自身

科学化水平。于是,量化、实验、观察、控制等研究取向成为一种时尚、一种潮流,甚至成为衡量教育研究是否科学的主要指标,有人甚至得出了"教育实验是教育科学的生命"的口号。教育研究在这种追求科学化的道路上,越走越远、矫枉过正,以至于从一个极端走向另一个极端,陷入了科学主义的泥沼。

具体说来,科学主义研究范式在研究教育问题上存在如下几方面缺陷:

首先,在反对哲学思辨的教育研究方式的同时,基本上否定了哲学思辨在教育研究中的作用,强调描述性事实,对有助于获得经验材料的技术、手段情有独钟,对教育的基本原理则持一种冷漠甚至轻视的态度,把其看作是不切实际、无用的代名词,具有强烈的经验主义、实证主义倾向。

其次,把自然科学的方法作为复杂的教育研究的唯一正确合理的方法,主张像研究自然那样去研究教育,而实际上,教育研究的对象要比自然科学的对象复杂得多,教育的情境是人创设、发展和参与的过程,人是教育实践的主体,人的主体意识在教育活动中起着重要的作用。人的主体能动性、情绪情感、心理意志的不确定性、个体差异性及其对教育活动的介入,使教育现象愈加错综复杂、千变万化。因此,教育研究不能够像自然科学一样,在完全自然的状态下通过操纵变量和自变量,控制无关因素,进行准确的归因和纯粹客观解释,适用于自然科学的严密的数学工具很难完全适用于教育研究,教育中大量的基本问题不是,至少不完全是靠单纯的自然科学方法就可以研究、解释或解决的。

第三,以教育事实为研究对象,强调对客观存在进行尽可能客观的观察和研究,以寻求普遍适用的研究结论。而教育现象是一种复杂的社会人文现象,既包含着客观事实,又包含着价值和意义。教育事实是一种"价值事实"。它具有历史性和社会性,它的每一部分脱离不了人类的文化、社会关系和意识形态。在从事教育研究的整个过程中,从问题的确立到结果的解释,研究者并非是头脑中一片价值真空,而是始终在秉持着某种价值观念,同时在不断的选择和超越。因而,由于科学主义研究范式抹杀了教育事实不同于物理事实的价值特性,研究结果不具备普遍适应性,不能像自然科学那样广泛推广,结果从科学主义研究范式的角度来看,最终将导致对教育研究科学性的怀疑。

最后,从深层次看,科学主义研究范式表面上是拒斥形而上学的哲学思辨,回避价值问题,实际上则是将现存的价值隐含地接受下来,排除了思维的批判性和否定性。

对于科学主义研究范式陷入的方法论困境,19 世纪后期,就有人对其进行了批判。尼采在其《悲剧的诞生》中尖锐地指出,科学主义所自命的普

遍有效性被证明业已破产。解释学的先驱狄尔泰指出,孔德等实证主义者试图以自然科学原则和方法来解决历史的问题,通过歪曲、肢解历史现实以便使其通化于自然科学的概念和方法之中。由狄尔泰建立并经过斯普朗格、李特、博尔诺夫等人发展的精神科学教育学也批判了教育学研究的科学主义研究范式,认为教育理论不可能像自然科学理论那样建立法则性的认识,不可能把教育实践化约为理论的一种技术应用,并指出教育学实证研究试图超越教育的历史—社会性质,建立因果解释系统,其结果忽略了理论体系背后的社会条件和意识形态。

需要说明的是,在对科学主义的纠正中,要防止走向彻底否定科学和理性的极端。尊重科学和提倡科学精神并不是科学主义的特征。若将两者混淆,这不仅是不合理的,反而会带来危险。科学至上、科学方法万能论的主张决不是自然科学共同体所共有的信念。科学技术活动作为一种理性活动,对于推动人的理性思维和智力发展有巨大而深远的作用,对于现代文明的发展具有重要贡献。科学技术理性包含着批判的精神、怀疑的精神和创新的精神,要求科学家具有高度的社会责任感。科学技术活动所培育和发展的理性对于人类自身发展有着重要的意义,不能把反对科学主义误解成反对科学。

西方发达国家已经基本上实现了现代化,科学、理性及自由、民主等价值早已得到确立。科学主义正是在那里达到顶峰,当后现代主义提出非科学主义的观点,否定科学主义的极端化时,它是要批判性地反思占统治地位的、体制化形态的东西。在中国这样一个科学与技术都比较落后的国家,科学主义主要在意识形态领域内起作用,而整个社会的科学技术意识和水平还远远不够。认清这一形势,我们仍要花大力气发展科学技术,必须加强对科技的投入,以使我国尽快发展生产力,尽快实现四个现代化,增强国力、提高广大人民群众的生活水平。在介绍西方学术思潮时,要注意与中国的客观实际相联系,不能追赶时髦,盲目地由反科学主义而反科学。否则,我们就会丧失发展的大好机遇。从某种角度而言,目前我们的教育研究中存在着科学主义的倾向,并不意味着科学精神已足够甚至过剩了。正相反,导致这种现象产生的一个极为重要的原因恰恰就是研究过程中科学精神的欠缺。只有以真正科学的精神驾御教育研究,教育研究才能逐步摆脱对科学的盲目崇拜和信仰,才有可能使教育研究走向正轨。(于伟,张夏青,2003;唐芳贵,2002)

人文主义研究范式

针对近代理性主义存在的缺陷,早在笛卡尔时代,就有与笛卡尔比肩

的哲学家帕斯卡尔指责理性主义对科学的偏心、对人生的忽视，并且认为心灵有其自己的、理智所不能把握的思维方式。18 世纪，又有意大利哲学家维柯向笛卡尔主义展开挑战，提出了适用于人类所创造的历史的想象科学方法论。这应该是现代人文主义的思想来源。

但是，真正对科学主义批判、反思主流的形成，是 19 世纪末 20 世纪初在西方文化哲学中开始的。尤其在德国，受法英美实证主义传统影响较少，作为对黑格尔理智主义的反动，以唯意志主义哲学为基础，德国的人文科学家特别是历史学家在与自然科学相对立的意义上提出了人文主义研究范式的问题。与受实证主义影响较深，因而只承认自然科学并用自然科学来规范社会科学、排斥人文研究的英美学者相反，德国研究者的“科学”概念较为宽泛，对他们来说，“科学”不仅是关于事实的描述和存在于自然事物间有规律的关系。文德尔班的“历史科学”概念、李凯尔特的历史的文化科学方法论、狄尔泰学派的精神科学方法论，都是人文主义研究范式的最初表达。受新康德主义和狄尔泰学派深刻影响的胡塞尔(Edmund Husserl,1859-1938)的现象学、海德格尔的基础本体论(或存在主义)以及加达默尔的哲学解释学都进一步发展了人文主义研究范式，并通过他们自己的研究示范将其体系化。

自 20 世纪 60 年代以来，英美的实证主义阵营内部，在关于社会或者人的行为研究上，出现了“物极必反”现象，产生了反传统的新维特根斯坦主义。新维特根斯坦主义从人的行为的有意义、有目的的特性出发，断定社会科学的逻辑形式必然与自然科学有着相当大的差异。他们认为在研究人的行为时不得不依据行为者力求实现的目的来把握行为的意义，这就决定了社会科学并非像自然科学那样必须寻找规律，也不必涉及因果分析。他们甚至断言，根本不存在关于人的行为的规律，因果分析在社会科学中根本不起作用，研究社会现象或者人的行为只能采用“理解”的方法，而不是像自然科学那样进行“说明”。

20 世纪 90 年代初以来，哲学领域、史学理论领域以及文学艺术领域中关于“人文精神”与“人文科学”的讨论及其观点，影响到教育研究领域，早已开始的对教育研究现状的反思中开始出现对“教育事实研究”与“教育价值研究”的区分。那种强调教育研究的实证主义倾向受到怀疑，诸如“没有教育实验就没有教育科学”等口号受到批评。但是这种反思仍然没有走出“主客二分”和“理性独断”的思维方式，仍然将研究者超然凌驾于教育之外，像处理自然物那样地去“客观地”、“理性地”分析教育。

从 20 世纪 80 年代就已开始，到 20 世纪 90 年代仍然经久不衰的“系统论”应用于教育研究，似乎开启了教育研究新的前景，给人们带来了走出教育研究困境的希望。人们开始重新认识教育的复杂性、系统性，开始对简

单的因果分析提出质疑，开始把教育看作是“巨系统”、“灰色系统”，认识到教育中有“不可控制”、“不可数量化”的因素存在，并开始出现了对教育研究中科学主义倾向的批判。但是，热衷于“系统方法”的人们没有认识到，“系统论”仍然是一种建立在“主客二分”和“理性独断”基础上的方法论，运用系统方法只能纠正那种简单的因果分析的思维方式，而不能真正使教育研究走出方法论的困境，原因在于这种方法论没有将研究主体自身纳入考虑范围。由于教育研究中科学主义研究范式的根本局限，促成了人们对人文主义研究范式的重视。

人文主义研究范式的内涵

在20世纪以前，我国语汇系统中的“人文”，源于《周易》，是指人类创造的文化，与成之天然的“天文”相对应，按这种理解，一切“人事”都属于“人文”。20世纪初叶，在西学东渐过程中，传介者以“人文”二字用做翻译西方文艺复兴思想主潮 humanism 的基本词素。而从语源学角度看，中译为“人文主义”的英文 humanism 一词约有四种含义：其一，人道主义；其二，人本主义；其三，欧洲文艺复兴时期的人文主义；其四，从拉丁或希腊古典文化研究推引出来的人文学科研究。

应该特别指出的是，人文主义没有固定的含义，伴随着历史的发展而有所更迭，换句话说，这几个方面的涵义不仅是共时性存在着的，而且具有历史性：在古希腊时期，“人文主义”重视对人自身的认识和和谐发展，以强调人在认识和世界中的地位为特征；“文艺复兴”时期的“人文主义”主要以重人性、轻神性为特征，但是不反科学、不反理性；近代以来的“人文主义”逐渐表现为一种“人本主义”，“人本主义”片面强调非理性，强调个人的意义，带有反社会与反科学倾向。而作为与“科学主义”相提并论的“人文主义”主要是指这种“人本主义”。

人文主义研究范式主要是从对科学实证研究范式的批判中，作为对科学实证研究范式的纠正而成长起来的。由于人文主义研究范式的哲学基础纷繁多变，表现形式多种多样，因此目前很难用一个准确统一的概念表述。曾有学者把它界定为“以研究者本人作为研究工具，在自然情境下采用多种资料收集方法，对社会现象进行整体性探究，使用归纳法分析资料和形成理论，通过与研究对象互动对其行为和意义建构获得解释性理解的一种活动。”（陈向明，2000：12）显然，在这个描述性的定义中，注重了研究的方法手段的特征。事实上，从科学主义研究范式向人文主义研究范式的转换，不仅仅是研究方法的更替，更是研究哲学指向、思维方式的更新。一般认为，人文主义研究范式是强调人文社会现象中的价值问题研究，主张在自然情境中以收集定性资料为主，通过转换主体地位的途径，来揭示和

理解教育及其内部意义的研究范式。教育研究的人文主义研究范式是主张将教育看作人文现象，由此出发，探讨教育研究的基本原则或根本方法体系的理论体系。它是建立在否定“主客二分”和“理性独断”思维方式基础上的一套研究方式方法，内涵新的教育本体论和教育认识论。其具体的研究方法，目前在教育领域应用较多的有参与观察法、行动研究法、历史研究法、人种志方法、文本分析法（田野法、叙事法、访谈法、个案研究法）等。

人文主义研究范式的哲学基础

人文主义研究范式的哲学基础十分的繁杂，只要是具有非理性主义，甚至是反理性主义倾向的哲学思潮，都可以视为人文主义研究范式的哲学基础。笼统地说，人文主义研究范式的哲学基础就是人本主义哲学思潮。人本主义哲学思潮虽然构成庞杂，但是有许多一般的特征，即非理性主义倾向。

所谓非理性主义，主要是指19世纪黑格尔的绝对理性主义哲学之后，兴起的一股反对和批判理性的思想倾向与势力。最早的非理性主义思潮的代表人物是叔本华，其所创立的唯意志论，把人的非理性的情感、意志绝对化，当作世界的本质和基础。尼采继叔本华之后，在对叔本华的唯意志论发挥的基础上，提出了权力意志论，并提出“重估一切价值”的口号，用以批判传统理性主义和基督教神学，很大程度地扩大了非理性主义的影响。柏格森（Henri Bergson, 1859-1941）继承了叔本华、尼采等人的直觉论，创立了生命哲学，认为世界的本质是一种永动不息的生命之流，是一种绵延性，是一种本能的冲动，根本不受理性的限制。人的本质也是“绵延”，即一种创造力和自由冲动，而传统理性思维的僵化性束缚了人的生命力和创造力，因而它不能用来认识实在，人们运用理性的方法所获得的知识根本不是实在的客观真理，要获得真理必须依靠非理性的直觉，这种观点已不再是非理性主义的观点，而且具有了反理性主义的典型。

从总体看，非理性主义具有这样的特点：一是在本体论上，反对传统理性主义的主客分立的二元论，反对以感性的实体或精神的实体作为世界存在的基础理论，主张把非理性因素，诸如本能、欲望、情感、意志、信念等，设定为人的乃至世界的本质。二是主张从认识论的角度来取消理性的统治地位。非理性主义哲学实际上都是一种关于生命体验的哲学。他们认为逻辑的、规范的理性认识形式是不能把握那些独特的、内在的生命体验。因此，反对概念、判断和推理的逻辑思维方法，宣扬只可意会不可言传的神秘的体验、自觉，认为靠这种神秘方法和信仰才能把握世界的真谛。三是在人性问题上，反对理性主义把人理性化、简单化，而主张无意识、非理性才是人的本质。

值得指出的是，非理性主义强调非理性因素的作用，但并不一概排斥理性、拒绝理性。其中，相当多的非理性主义者反对的只是对理性的滥用、理性至上或理性独断，认为理性不是人的全部，仅依靠理性也不能把握生命的整体意义。20 世纪 60 年代后，随着当代后现代主义的兴起，出现了一种反理性主义的思潮，他们在揭露、批判科学主义弊端的同时，走向了反理性主义的极端，否定认识的确定性和客观性，否认价值的普遍性和客观性，否定历史的规律性和进步性，从而走向了主观主义、相对主义和特殊主义的极端。

人文主义研究范式的基本主张和主要特征

按照人文主义教育研究范式来看，教育现象是人文现象，属于人文世界，教育是教育者观念的外化。“在最广泛意义上，教育不外乎是正在或者企图对所有未成年者的行为和行为规范实施影响的成人生活观的反映。”（朔伊尔、施密特，1993：299）因此，教育研究不能理解为关于个体人发展和教育的客观社会现象的研究，从承载和创造教育的教育主体的角度或者立场来把握其精神活动及其产物的过程，才叫教育研究。在研究方法上，要从教育主体和研究主体的层次和类型不同，有区别地把握作为教育主体或者研究主体内在精神世界和外在的文化世界，并且这种把握是包括体验、理解、解释和思考在内的全面把握，采用的研究方式是定性与定量的统一，以定性为主，定量服从定性。不管现代科学技术发展到如何无所不能的程度，自然科学方法论被推到如何高的地位，只要教育还是以人为对象的活动，那么对其进行研究时，人文主义研究范式就一天也不能抛弃。

教育研究中的人文主义研究范式，强调教育中的价值互动关系，通过全面整体的理解，把握教育表面现象背后深刻的意义和价值，强调研究主体和客体的互动和融合，客体在和主体的积极互动中被重新建构，否认研究过程中的价值中立。教育研究的主题不在于外显的教育现象，而在于深入解析教育现象背后的意义。教育研究的目的是主体和客体的相互理解，达到“视域融合”式的理解。在教育研究中，人文主义研究范式强调教育科学不只是谋求认识教育历史事实，达成客观性的解释，以建立有关“什么是教育”或“教育事实上是什么”的知识体系或理论体系；更重要的是，教育科学还谋求如何改造教育世界，寻求“如何教育”或“如何更好地教育”的智慧。就理论建构来看，人文主义研究范式摆脱了哲学思辨的“宏大叙事”式的概念体系，也不同于科学实证研究范式下对经验事实的描述和对规律的单纯说明，而是致力于小型化的理论建构。

人文主义教育研究范式的历史发展经历了三个阶段，表现出了三种不同形态。第一个阶段是从 19 世纪末到 20 世纪 60 年代。在这个阶段上，人

文主义研究范式强调教育研究属于精神科学研究，决不能用自然科学方式、方法和手段来研究；认为实证主义运用自然科学的方法来处理教育现象和教育问题，只能把握教育的一定的、自然决定的先决条件，而要能够真正对教育现象与过程做出解释，必须发展历史诠释学方法，即精神科学教育学方法。第二个阶段是从20世纪60年代初开始到20世纪末。随着精神科学的人文主义研究范式自身缺陷的暴露，以及实证主义对它的批判，人文主义研究范式内部发生了转变，主要表现在不再简单排斥实证主义的研究方法手段。部分具有人文主义倾向的学者开始认识到，精神科学教育学在注意到教育中的价值问题的时候，又走向了另一个极端，即忽视了教育中的事实问题。他们认为，传统的精神科学教育学的"释义学方法"只能解释有关教育的一部分问题，只能用来理解教育意图和教育观念，理解关于教育的见解、教育改革尝试的动机，在一定范围内也包括与教育有关者（教育者和儿童或青少年或正在学习的成年人）对教育的估价。而对诸如教育过程中实际在发生什么、教育者的意图是否得到了实现、教育者的具体行动是否适合其自己提出的纲领性目标、什么因素对于比如说学校的教学过程发生影响等更多的问题，精神科学的教育学归根到底还是停留在推测上，只有通过把"释义学方法"扩大到"经验主义方法"才是明智的选择。由此，人文主义研究范式开始努力运用多种方法手段整体地把握教育。第三个阶段是从20世纪末开始，受当代后现代主义的影响，人文主义教育研究范式在反科学主义过程中，又发生了转向，开始表现出主观主义、相对主义、特殊主义的反科学倾向。

尽管人文主义教育研究范式有不同的历史发展阶段，每个阶段上也有不同表现形式，但是其总体方法论特征可以概括为以下几个方面：

第一，在本体论上，主张教育现象属于文化现象，教育是教育主体（包括教育的组织者、教育研究者、教育者与受教育者）根据一定的价值观、人生观而展开的活动及其结果，其中包括器物层面（诸如校舍场地、图书资料、仪器设备以及作为生物主体的人）、制度层面（诸如教育方针政策、学制、管理制度、教育的组织形式等）和精神层面（诸如教育主体的价值观、人生观、教育目的、教育内容、活动的方式方法等）。其中精神层面规约着器物层面和制度层面，器物层面和制度层面的要素属于精神层面的"物质附件和机构设施"，其运用和展开受精神层面的调控。并且强调其整体性，认为人类的行为是自觉的、有意义的、有价值取向的活动，否定精神文化现象的"客观性"，反对实证主义的还原论，反对对人及生活化整为零的肢解；同时，又不承认任何终极意义上的价值，强调行为的社会历史和文化特征。因此，它既反对科学实证的所谓价值中立，又反对独断专制的一元化价值观，主张研究者与被研究者之间不同价值取向的相互对话、理解，即走向

"主体间性",并通过研究与实践的统一,建构新的更合理的实践关系。

第二,在认识论上,反对"主客二分"的思维方式,主张研究主体与研究对象的统一,强调教育研究主体与教育研究客体之间的相互转化,即主体客体化与客体主体化。教育研究主体所研究的对象是带有研究主体规约的对象,不是纯然外在于研究主体的客体,研究主体的价值观、人生观和教育观渗透在教育研究的整个过程。现实的教育中存在着多元主体,每一主体都会构筑自己的教育。表面看人们都在谈论"教育",而实际不同主体所说的"教育"很不相同,特别在教育的"精神层面"差异很大。因此在研究教育时,必须注意处理好与认识关系纠缠在一起的价值关系,把教育研究简单看作研究主体对"客观的教育现象"的认识是错误的。

第三,在方法论上,反对客观主义的研究态度,强调教育研究主体在对对象进行研究时要提高主体的立场意识。研究者既可能站在自己的角度研究他人构筑的教育,也可以站在教育的原本构筑者的立场上理解其构筑的教育,还可以通过自己的研究来构筑自己理解的教育,或者将自己的教育观自觉不自觉地"赋予"所研究的教育。缺乏这样的教育研究的立场意识,就可能出现主体错位的现象,无法理解教育中复杂的价值关系,就会出现认识上的迷乱。人文主义研究范式的极端化表现,是强调教育研究主体必须转换主体位置和视角,进入教育过程,从教育主体的立场和角度开展研究,以便实现在教育行动中研究教育、站在他者角度研究教育,认为非此就不能理解特定的教育。

第四,在具体研究方式、方法上,反对"理性独断",主张教育研究主体不仅要用理性的、"概念化"的方式研究教育,而且更重要的是要置身于教育情境中,用全身心去体会、理解、解释和思考特定教育。不排斥实证的和定量的分析研究,但是认为实证的和定量的研究方法、手段的运用受到教育观、问题的性质和研究的任务的制约,研究的手段和方法居于从属地位。极端的人文主义研究范式则否认既有概念或理论的价值,拒斥理论推理在教育研究中的运用。

对人文主义研究范式的反思

人文主义研究范式的提出,不是简单弥补、部分修正了科学主义的研究范式的不足和缺陷,而是本体论、认识论、方法论上的根本变革,它对教育研究方法论的建设发展具有重要意义。

首先,人文主义研究范式基本正确地认识到了科学主义研究范式的弊端。从人文主义研究范式的基本主张来看,它看到了科学主义的弊病不在于其具体研究方法上强调实证方法、数理方法和因果分析,认识到这些都是具体研究的方式、方法层次,并不一般地排斥这些研究方式、方法和手段

的运用。人文主义研究范式正确地认识到,科学主义研究范式的主要症结在于,忽视研究主体的教育观对具体研究方法和手段的驾御、"主客二分"和"理性独断"的思维方式,认为这是方法论层次上对研究主体性的忽视,将研究主体放在与研究对象对立的"局外人"的位置上,并用单一理性的方式把握研究的对象。

其次,人文主义研究范式认识到了教育的文化结构,或者说认识到了教育与文化的同构性。任何教育都是建立在一定人生观、价值观基础上的教育观的表达形态或者表达过程,因此研究教育就要从教育观入手,采取由精神层面到制度层面,再到物质层面的路径。正是认识到了这样一点,人文主义研究范式强调了教育研究关注"价值问题",并在此前提和关照下,再去研究"事实问题"。这样的认识和主张,对于克服教育研究中的庸俗唯物主义具有重要意义,同时扩大了教育研究的问题域。

第三,人文主义研究范式认识到教育主体的多样性、教育价值的复杂性,由此强调教育研究中研究主体的立场意识,这对于克服教育研究中的客观主义态度和一元价值观具有重要意义,有助于人们对教育理论多元化存在的合理性的认识。

第四,人文主义研究范式提出了多种独特的具体研究方式、方法。它在致力于反对普遍主义的理性推理和实证主义科技至上的过程中,提出了大量强调特殊性、情景性、体验性的"由下而上"的研究方式方法,不但丰富了教育研究的方法技术手段,而且改变了整个教育研究的理念和面貌。

但是,人文主义研究范式也表现出一些明显的缺陷。首先,人文主义研究范式有混淆人文现象与社会现象的倾向。在对"人事"的研究上实际否定了社会科学的存在。如德国人文学者的人文化的"科学"观念,妨碍了他们对社会科学的逻辑地位做出正确的理解,只能在现成的意义上接受近代式的或者实证主义的社会科学概念。因此他们往往把英美人所说的社会科学归入自然科学。而英美的新维特根斯坦主义则是站在人文科学的角度来批判传统的社会科学观,将社会科学逐入人文科学的领地。这两个流派出现这种新片面性的症结在于,没有区分人文现象与社会现象,因此不能区分人文科学与社会科学。这是人文主义研究范式逐渐带有人本主义倾向,越来越带有反社会、反科学倾向的重要原因。

其次,由于强调研究情景的自然性,导致了人文主义研究范式往往缺乏精确性,研究结果容易带有片面性和偶然性。人文主义研究范式是基于自然情景进行的,缺乏对自然情景中复杂因素的严格控制,因而,人文主义研究过程不像科学实证研究那样严密、精确,可控性相对较差,主观性较强。又由于其研究对象的随机性不够,导致研究结论往往不能全面地反映实际情况。由于描述、解释是人文主义研究范式的主要方式,而且是通过

在现实情景中的观察、访谈进行的，这就容易导致许多流于表面的无内在联系的现象的描述，而解释时加上了个人的主观体验和感受，这就大大降低了理论的概括性。

第三，由于强调研究方法的描述性和思维方法的归纳性，往往导致研究缺乏严密的逻辑性。通过文字或图片去记录研究的材料和表述研究的结果，得出研究结果的思维方式是归纳推理。进行归纳推理时，只能从有限的例子里推出普遍的结论，归纳推理的一个显著特点是一种论证前提可以支持一个结论而不保证这个结论的正确性。人文主义研究范式倡导的"质化研究"在研究过程、研究结果等方面往往逻辑不够严密，如果不同时重视量化分析和实证研究，得出的结论是相当成问题的。

第四，由于强调价值的相对性，强调研究主体地位的转换和视角转换的意义，人文主义研究范式具有明显的相对主义色彩。在强调个性、独特性的同时，否定了共性和普遍性。在强调主位研究立场的同时，忽视了客位研究立场的重要性。以文化多元和理解的相对性，否定了文化共性和认识的真理性。尤其在当代后现代主义思潮影响下的人文主义研究范式，更是表现为认识论上的相对主义泛滥。

第五，人文主义研究范式往往只适合对小样本进行研究，不适宜于大样本的研究。在运用人文主义研究范式的研究过程中，由于研究者必须与被研究者直接接触，所以，需要花费较多的人力、物力和财力，在操作上很难做到对较大的样本进行研究。而由于小样本的代表性不足，采用的又是归纳的方法，研究结果只适应于特定的情境和条件，不能推论到样本以外的范围。由于研究的重点是理解特定社会情境下的社会事件，而不是对与该事件类似的情形进行推论，研究的结果需要通过相关检验等方法进行证伪，其效度来自研究中各个部分之间的相互关系，与特定的时空环境密切相关，因此，研究结果的统计分析意义不大，其推广性受到限制。

社会批判研究范式

到20世纪60年代后期，所有发达工业化国家都陷入了文化危机之中，这对科学的认识论是一个极大的冲击，由此，反理性主义、反主流文化的思想在滋长。在教育研究领域一些学者吸收了法兰克福学派的基本主张，指出作为科学实证研究范式基础的实证主义哲学，舍弃了形而上学的追求，把世界客观化，在方法上强调实证、操作，这种思想的极端发展导致了对"科学方法"的偏执，形成了控制世界的"工具理性"。他们提出理论研究的目的不在于建立一个科学的命题体系，而在于对现实的批判、超越。

通过对实证主义的经验主义倾向、现象主义倾向、科学主义倾向、肯定主义、反人道主义倾向及大众文化等的批判，形成了社会批判理论。社会批判理论在本体论、认识论和方法论上提出了若干主张，广泛、深刻地影响了人文社会科学研究，并逐渐形成了一种独具特色的研究范式。

社会批判研究范式的内涵

社会批判研究范式，是以社会批判理论的社会学主张为基础形成的人文社会科学研究的理念、方式、方法体系。所谓社会批判，原本意思是指对资本主义现实社会进行批判，以期通过理论的批判来拯救人类，使人类摆脱受剥削、受奴役的"异化"状态。社会批判理论认为，只有彻底否定以唯科学主义与肯定主义为核心的实证主义，才能建立以人本主义和否定主义为核心的批判的社会理论，颠覆传统理论的长期统治。因此，总体上说，社会批判研究范式是直接以科学主义研究方式为对立面的，就其一般方法论倾向看，属于上节介绍的人文主义研究方式的一种具体类型，它比一般人文主义研究范式在基本理念上更为极端，更具有人本主义特色，如在反社会、反科学技术方面表现特别明显。

社会批判理论是一种哲学、社会学、美学思潮，思想源远流长，代表人物在共同的基本主张之外，各有自己的思想倾向，甚至在某些具体思想观点上相互批评、否定。本节只关注社会批判理论在人文社会科学研究范式方面的一般主张及其在教育研究中的影响。

社会批判研究范式的理论基础

社会批判研究范式的直接理论基础是法兰克福学派的社会批判理论。社会批判理论发挥了马克思早期思想，同时继承了黑格尔关于真理的学说和辩证法思想。它把绝对否定当作辩证法的核心，衍生出了"否定的辩证法"。它还吸收了黑格尔的理性原则，把理性当作哲学思维的基本范畴，因此被人们称为"理性的马克思主义"。在青年黑格尔学派的批判理论影响下，形成了"批判的马克思主义"。社会批判理论极端重视个体性，反对个人生存的标准化，关注个人的命运和处境，追求个人的自主性、自发性、创造性、自由和解放，以致又被人们称为"个体化的马克思主义"，实际思想与存在主义十分接近。社会批判理论还深受精神分析学说影响，其代表人物竭力主张把心理现象作为社会研究的重要内容之一，试图把社会批判理论建设成一门社会心理学。通过用精神分析方法研究法西斯主义产生的根源，社会批判理论认为，人的极权主义的心理结构、逃避自由的心理机制，是形成法西斯主义的真正土壤。它注重把精神分析学派的个体心理学同马克思的社会经济分析综合起来，形成了"弗洛伊德主义的马克思主义"的

学说。社会批判理论继承了18世纪以来欧洲思想史上哲学和文艺的浪漫主义流派的传统,对科学技术文明的发展怀伤感情绪,持批判态度,向往大自然和中世纪田园牧歌式的生活。

基于上述思想理念,社会批判理论提出了自己的基本纲领。这个基本纲领是通过勘定"批判理论"与"传统理论"的界限来完成的。社会批判理论认为"批判理论"与"传统理论"的区别大致有如下几方面:

第一,"传统理论"产生于现存社会制度之中,把现存社会制度当作"自然的"、"永恒的"东西接受下来;而"批判理论"产生于现存社会制度之外,把现存社会制度理解为系统的过程。

第二,"传统理论"的目的是以纯粹的智力劳动来维护现存制度的再生产过程。"批判理论"的目的是破坏一切既定的、事实性的东西,证实它们是不真实的,必须加以否定。

第三,"传统理论"的思维主体是抽象的、孤立的个人,是作为"世界的基础"、"脱离任何事件"的个人,而"批判理论"的思维主体是确定的、具体的、处于一定关系中的个人。

第四,"传统理论"用研究自然科学的方法研究社会,把一切概念、范畴凝固化,忽略了变化和发展,"传统理论"的认识过程纯粹是一个逻辑过程。"批判理论"则在主体—客体的总体化运动中研究社会,其自身的概念也要在运动中得到改变。"批判理论"的认识过程不仅仅是一个逻辑过程,而且也是一个具体的历史过程。

第五,"传统理论"的基本命题确定了普遍概念的定义,所有令人置疑的领域中的事实都被包括进这些概念之中。"批判理论"尽管也是从抽象的规定性开始,尽管也必须运用很多基本原理,但是,"这一切并不能像为了达到某种实用的目的而简化理论那样,通过简单的削减的办法来完成,相反,每一步骤地实现都有赖于科学和历史经验中所积累起来的对任何自然的认识"。

第六,"传统理论"是一种"科学知识",一种资产阶级意识形态。"批判理论"则首先是一种立场,其次才是一种特定的理论。(刘放桐等,2000:464-465)

社会批判理论强调对实证主义的批判。因为它认为实证主义是导致一切社会弊病的哲学根源,批判实证主义才能颠覆传统理论的长期统治。社会批判理论对实证主义的批判集中在以下几个方面:

首先,批判实证主义的经验主义倾向。社会批判理论反对实证主义对经验事实可靠性的信赖和对理论客观性的追求。它认为,根本不存在完全独立于理论之外的、对一切人都是直接和共同的"经验",经验总要受到包含了描述它的那些语句的整个知识体系的调节;也根本不存在脱离思想的

感觉经验,科学的发展影响着人们的知觉。社会批判理论认为,实证主义以及逻辑实证主义只强调逻辑和经验,忽视理性,或者用逻辑和经验来证明理性原则,都是错误的,是肢解哲学的批判功能。

其次,批判实证主义的现象主义倾向。社会批判理论认为,实证主义把一切可能的知识归结为外在记录的集合,将不可解决的问题放弃,关注的不是事物而只是现象。社会批判理论认为,科学研究不应该只描述现象,而应分析现象,以发现它们的真实法则,实际上,我们不认识所有事物,这不等于所认识的都是非本质的,而不认识的却是本质的。

第三,批判实证主义的科学主义倾向。社会批判理论认为,实证主义把知识与科学等同起来,只用科学语言去思考和讲话,是天真而狭隘的。实证主义在推崇科学的同时拒斥哲学,而实际上哲学比科学对实在的理解更深刻。

第四,批判实证主义的肯定主义倾向。社会批判理论承认,实证主义打着自由主义旗号,以打破封建秩序为目的,攻击旧的活动方式,曾起过积极作用。但是后来,资产阶级借助于传统概念和判断结构,得出同现存社会秩序相调和的顺从主义结论,使实证主义理论以其传统的形式起到了一种肯定的社会作用,这将导致肯定性的思维方式和顺从主义。

第五,批判实证主义的反人道主义倾向。这是社会批判理论对实证主义批判的具有总结性的一点。社会批判理论认为,给人以规范性指导的理论并不是基于人的经验事实,而是依赖于对人的主体价值的充分信念,实证主义的要害就是忽视人的主体性。社会批判理论强调,经验事实不是纯粹被给予的,它实际上与人的活动紧密地联系在一起,是人类全部感性活动的产物。(刘放桐等,2000:465-466)

社会批判理论的基本哲学思想和对实证主义的批判,为当代人文社会科学研究中的社会批判研究范式的形成提供了方法论基础。

社会批判研究范式的主要内容及特征

社会批判研究范式是在社会批判理论基础上,首先在“批判的社会学”中建立起来,后来又有“批判的解释学”和“行为交往理论”予以修正发展。其基本主张如下:

首先,将社会总体作为研究对象。反对将研究对象局限于社会的个别方面、个别关系和局部领域,主张以社会总体及其运行规律为研究对象。试图通过揭示出社会的本质的东西,重新论述哲学提出的问题。

其次,使经验服从于理论思辨。反对实证主义对经验研究形式或定量研究方法的片面强调,认为社会既不能在一般的逻辑意义上被界定为一种概念,也不能得到经验的证实,在社会现象不断产生出某种概念化的同时,

概念化却只有通过思辨性的理论才能完成。社会研究中概念的重要决定了思辨的重要性。研究对象是由研究主体所认识的，一个研究者要得出符合实际情况的结论，就不应该摆脱自己的主观性，更不应该放弃自己的理论思辨。理论思辨是认识社会的机制和本质的智力源泉。

再次，把研究的任务定位于对社会、文化、世界观等方面展开批判。人文社会科学研究的任务不是为现实进行论证和辩护，而是批判社会。研究追求的不是知识，研究本身应该是一种社会批判的工具。应该通过研究不断揭露社会的不公正和人类受苦受难的根源，并展示合理而公正的社会。在研究中，研究者通过与被研究者的交往对话，唤醒他们的意识，以便认识到现存的社会现状以及知识中的权力、利益关系。

最后，强调社会研究的综合性。实证主义的研究范式将科学与非科学、哲学与具体学科分开，将科学与艺术割裂，使社会科学研究片面专业化。社会批判研究范式则相反，主张坚持科学与前科学、哲学与具体科学、科学与艺术的统一，强调人文社会科学的综合性或交叉性。

将社会批判研究范式的一般主张运用于教育研究，就形成了教育研究的社会批判研究范式。教育研究中的社会批判范式主张的主要研究方法有相关分析、意识形态分析、历史分析和语言分析。

第一，相关分析。所谓相关分析，就是指教育研究不能孤立地看待教育现象，任何教育现象都是以一定的社会背景为基础，研究者要透视教育现象背后的意义，承认教育活动中存在冲突、矛盾和对立的事实。社会批判研究范式重视教育与社会的关系，认为教育取决于一定的社会条件并受到各种社会力量的影响，对教育问题进行社会相关分析是其基本内容与途径。认为任何被考察的事物并不仅仅由它明显的特点来说明，而且要由没有公开的、与此相关的其他因素来说明。基于相关分析，社会批判研究范式认为，教育研究的主题，不是表面的教育事实，而是这些事实背后的意义，特别是教育知识不断演进的传统需要研究者认真地采用相关分析法。

第二，意识形态分析。社会批判研究范式特别重视教育研究中的意识形态分析。这里的意识形态是指由社会的统治利益操纵的维护统治的思想意识，包括对教育的解说、各种规范、认识等。教育并非是一个价值中立的事业，无论教育工作者是否注意到，他们都卷入了“意识形态”的活动之中。这种在一定社会占统治地位的意识形态已经深入到了教育目标、教育理论、教育机构、教学大纲、教育方法和媒介等方面。以往的教育学流派多半没注意这一点，因此对此不加批判，至少是不作系统的批判。而正因为如此，让一些影响教育，也就是影响下一代的错误意识一直延续下去。进行意识形态批判也是社会批判研究范式的重要任务，社会批判理论者阿多诺指出：“教育沦为一种残缺的教育，变成了意识形态的传声筒，造成对人

蒙蔽,因此必须剔除教育中虚假意识的影响,把人从虚假的蒙蔽中解放出来。”(彭正梅,2002)正是由于教育取决于一定的社会条件并受到各种社会力量的影响,所以,教育必须拿起批判的武器,尝试使教育工作者认识教育制度对现存社会结构的依赖性,使他们明白教育制度对社会结构的依赖性是不可能消除的,我们只能通过阶级分析的方法对教育者进行“启蒙”,使他们认识到意识形态对教育的重要影响,以减少社会结构对教育制度的影响。

第三,历史分析。社会批判研究范式认为,研究任何教育问题必须考虑它的历史根源及其未来发展倾向,这就要采用历史分析法。一是教育历史是一个不断发展变化的过程;二是教育历史是一个开放的过程,政治、经济、文化等各种因素均作用于其中;三是教育历史是个性心理展示的过程,我们要看到教育事件背后的心理因素。因为在一个高度复杂的批判分析的世界里,现存结构实际上是不断运动的事物。矛盾、变化和发展是不规则的,任何制度性的结构“仅仅”是过程的一个阶段,因此,要正确认识教育现象,必须运用历史分析法。

第四,语言分析。语言分析法是哈贝马斯“交往行为理论”在教育领域运用的结果。哈贝马斯受弗洛伊德的心理分析影响(以语言为媒介,在病人与分析者的交往中,可以发现人格的扭曲,进而揭示出不平等关系),同时也认为语言的意义在于其具体使用的语境,所以也主张教育过程中的语言分析,重视教育者与受教育者在交往中的不平等关系。语言受意识形态的影响而成为扭曲的工具,因此,必须研究学校中的话语霸权问题,注意语言运用的社会背景,阐明一些事情为什么发生或不发生在学校内或学校外,通过营造“理想的谈话情境”,使主体从限制他的理性以及与这种理性联系着的社会行为的条件上解放出来。

综括地看,社会批判教育研究范式的特点有如下几点:对教育的研究,除了要把握教育过程自身的整体性外,同时更要注意它与社会关系的整体性;教育研究的主题,不是表面的教育事实,而是这些事实背后的意义。同时,也要承认教育活动中冲突、矛盾和对立的事实,要以社会冲突为基本线索,来考察教育现象;教育研究的任务不只是描述和阐释动态的教育过程,而且要促进教育者与学习者的解放意识。就理论与实践的关系而言,它倡导的是一种批判理性观,在这种理性观下,实践不是一种技术性行动,而是批判的思想加上自觉的行动;在研究方法方面,它以辩证法统合“解释”与“理解”、量化与质的研究。依照社会批判研究范式建立的具体研究方法,目前使用较多的是行动研究。此类研究着眼于变革教育实践,积极征得被研究者的参与,提出双方都认可的改革意见和对策(冯建军,1998)。

对社会批判研究范式的反思

社会批判研究范式的贡献，一方面在于对科学主义研究范式的系统批判，另一方面在于自己的独特研究范式的构建。社会批判范式对实证主义的系统批判，虽然在具体观点上存在一些片面性，但是对于揭露实用主义的弊端是有积极意义的。社会批判研究范式将倡导全面整体地研究社会，并把人文社会科学研究的任务确定为，通过研究者与被研究者之间的对话互动，来超越被研究者对现实的无知、误解，唤醒他们对不合理社会状况的意识，祛除已经形成的偏见，提出新的问题和新的看问题的角度，这些观点和主张，体现了这种研究范式的批判精神，它考虑到了语言的价值和权力层面，与其他理论范式相比，可以更为有效地对社会现实进行干预。

社会批判研究范式重视研究对象、理论与方法的联系，它批判了实证主义割裂这些联系，认为研究对象与研究方法具有统一性，割裂他们的联系无助于对社会问题的研究，并且进一步导致理论与方法的割裂。在这样的批判和认识基础上，社会批判研究范式严格区分了自然科学与社会科学，明确指出社会具有与自然不同的性质，因此归纳和演绎可以用来作为研究自然的手段，用它们来研究社会虽有必要，但显得很不够，社会科学研究的关键是要处理好一般与特殊、间接与直接之间的关系。社会批判范式还提醒人们注意到社会中局部现象之间的相互依赖性，看到了实证主义追求精确和量化的方法在研究社会现实的本质层次时的局限性。社会批判研究范式的这些观点和主张都是合理的、正确的。

社会批判研究范式对研究中的主观因素或者价值因素的强调，尤其是在此基础上发展起来的“交往对话”的研究方式近年来受到了人文社会科学研究的重视，并且有很多学者把它看作社会批判研究范式的主要特征，得到了广泛推广和使用。在教育研究领域兴起的行动研究、叙事研究等新研究方式都与此有关。这种方法论倾向及其提倡的具体研究方式方法，在包括教育研究在内的人文社会科学研究中，取得了一定成效。

但是，社会批判研究范式有自身巨大的缺陷。它为社会科学研究提供了一种批判的向度，但是如果使用不当，有可能表现出一种精英意识，把研究者自己认为重要的观点强加给被研究者。社会批判研究范式虽然提倡一些“交往对话”的研究方式，但是从其理论基础来看，实际仍然带有自己反对的“自上而下”倾向，在具体研究过程中还是注重对自己的理论的推广和验证。此外，社会批判研究范式在方法论上存在着一个本体论上的客观主义与认识论上的主观主义的致命的矛盾：一方面它承认“真实”是客观存在，另一方面又认为所谓的“真实”只能被历史地认识。那么，这些存在于历史之中的人们又如何可能“真实地”认识“客观真实”呢？这涉及一个无

法解决的“自相关”的问题，即批判理论无法知道自己的理论是不是也带有偏见、也需要被批判。（陈向明，2000：18）

复杂系统研究范式

由于社会批判研究范式在基本方法论倾向上属于人文主义研究范式，因此人们一般认为，近年来兴起的复杂系统研究范式，是与科学主义研究范式和人文主义研究范式分庭抗争的第三股力量，把它归于与基本方法论对立的任何一方都不合理，因为复杂系统研究范式在世界观和方法论的基本主张上，的确既不同于科学主义研究范式，也不同于人文主义研究范式。

复杂系统研究范式的内涵

20世纪以来，建立在牛顿经典力学方法论基础上的近代科学受到挑战，经典科学的世界观和思维本身对一些问题或现象的解释遇到了困难，同时又由于经典科学遇到了文化危机，相对论、量子力学和系统科学相继产生，彻底改观了科学的面貌。其中系统科学带有极大的方法论性质和对象领域的非特定性，被各科学领域重视和认可，并因此迅速发展起来。从20世纪40年代至今，系统科学经历了三个发展阶段：20世纪40至60年代逐渐形成的系统论、信息论和控制论，是系统科学的奠基阶段；20世纪60至80年代，以耗散结构理论、协同论、超循环和突变论为代表的自组织理论的兴起，将生命性、演化、历史和选择等概念引进科学，从根本意义上假设了生命与非生命之间、物理学与生物学之间、科学与人文之间的桥梁；20世纪80至90年代，分形、混沌等理论迅速发展起来，形成了系统科学发展的第三个阶段。尤其20世纪60年代以来，出现的从简单性科学向复杂科学的转变，各种关于非线性复杂系统的研究取得了实质性进展。耗散结构理论探索了远离平衡态系统的非线性相互作用的自组织特性；协同学研究了系统从一种组态向另一种组态转换过程中各组成部分协同行为的规律；超循环理论研究了类似生物催化循环系统的自催化系统的非线性模型；分形论从非线性的角度探讨了多样化与统一性的关系问题；突变论则研究了各种系统出现突变的众多非线性模型；混沌学则将决定性与非决定性在非线性关系中统一起来。人们认识到，在自然、社会、思维中更为普遍存在的是非线性关系，由此倡导复杂思维，并逐步形成了复杂科学。经典实证科学本质是关于简单性的科学，它坚持还原论原则，主张将自然还原为简单的数学关系，探求数量间线性的决定性因果关系。复杂性科学则是将复杂的自然界本身看作是复杂的现象，依靠整体的、非还原的、非决定的、不可

逆的观念来研究复杂的现象本身，反对经典科学化繁为简的线性思维方式，提出复杂的、非线性的思维。非线性观念完全改变了传统的经典线性因果观，为世界的多元多样化提供了合理的说明。

以耗散结构理论的诞生为先导的系统自组织理论或者说复杂性科学的兴起，与以整体方式观测宇宙演化过程的系统思想一道，在坚持自然观和历史观相统一的基础上，不仅为人们提供了一幅世界自组织演化的自然图景，而且也提供了一个观察自然和社会的新角度。所谓的复杂系统研究范式，就是在复杂科学形成发展中，逐渐成熟地以非线性思维、整体思维、关系思维、过程思维考察事物及其运动变化的方式方法体系。复杂系统研究范式在反对经典科学的本质论、还原论和因果思维方式方面，具有后现代主义的特征，因此经常被人们看作是后现代主义研究方式之一，曾经被当作反对科学主义研究范式的重要武器。

复杂系统研究范式的哲学基础

复杂系统研究范式的哲学基础是复杂系统理论。一般认为，复杂性理论是系统科学的有机组成部分，它是关于研究对象的复杂性及其认识方式的理论体系。复杂理论承认客观世界的存在，但是它强调世界的整体性和复杂性，认为世界上的许多现象，就如数学家所说，是非线性的，它们在原则上是不可预测的。谈论复杂理论的人们经常引用所谓“蝴蝶效应”说明事件发生的不可预测性：美国中部的一只蝴蝶扇动翅膀，便能够引起一连串的事件，而这些事件又最终在远东导致一场季风。复杂理论强调世界事件的第二个性质是突发性，意思是说在世界上存在着“仅仅依靠考察系统的各个部分无法预测或理解”的现象，也就是说复杂的事物是无法通过考察其构成部分或者其低层次的支持物来理解的，如人的意识，是不能够通过考察神经系统的构成来理解的。不过，在关于系统的复杂性及其认识的可能性的阐述上，目前还存在着众多说法甚至对立的意见。

美国学者赛利尔斯(P. Cilliers)曾详细地总结了复杂系统的特征：

> (1)复杂系统包含有巨大的数量要素。(2)巨大数量的要素是一个必要条件，但不是构成复杂系统的充分条件……为了组成一个复杂系统，要素之间必须相互作用，且相互作用必须是动态的。(3)相互作用非常丰富，也就是说，系统中的任何要素影响相当多的其他要素，同时也被它们影响。(4)相互作用有许多重要特征，其中最主要的特征就是非线性。(5)相互作用通常是相当短程的，也就是说，信息主要来自于最邻近的区域。(6)相互作用存在反馈环。(7)复杂系统通常是开放系统，即它们与环境是相互作用的，经常难以确定复杂系统的边界。(8)复杂系统在远离平衡态的条件下运行。(9)复杂系统有一个

> 历史。它们不仅在时间中演化，而且目前的行为依赖于过去的形态。(10)系统中的每个要素对系统的整体行为是无知的，它仅仅对区域得到的信息有响应。(Cilliers,P. ,1998)

但是有的学者对赛利尔斯的“系统中的相互作用通常是相当短程的，每个要素对系统的整体行为是无知的”的描述不是太满意。因为有些时候，复杂系统中某个因素可能把握了系统整体的发展方向，也可能了解到远程的信息。因此又对复杂系统的特征作了如下描述：

> (1)非线性(不可叠加性)。一般认为非线性是产生复杂性的必要条件，没有非线性就没有复杂性。非线性说明了系统的整体大于各组成部分之和，即每个组成部分不能代替整体，每个层次的局部都不能说明整体，低层次的规律不能说明高层次的规律。各组成部分之间、不同层次的组成部分之间相互联系、相互制约，并有复杂的非线性相互作用。(2)开放性和动态性。复杂系统是开放的，是与外部环境相互关联、相互作用的，系统不断地与外界进行物质、能量和信息的交换，从而保证系统的生存和发展。开放系统还具有自组织能力，能通过反馈进行自控和自调，以达到适应外界变化的目的；具有稳定性能力，保证系统结构稳定和功能稳定，具有一定的抗干扰性；在同环境相互作用中，具有不断完善和演化的能力。(3)累积效应(初值敏感性)。也就是所谓的“蝴蝶效应”，指在复杂系统运行过程中，如果起始状态有一点改变，那么随着系统的演化，这种变化就会迅速累计和放大，最终导致系统行为发生巨大的变化。这种敏感性使得我们不可能对系统做出精确的长期预测。(4)奇异吸引性。复杂系统在相空间中的演化一般会形成奇异吸引子。吸引子是指一个系统的时间运行轨道渐进地收敛到一系列点集。换句话说，吸引子是在一个系统在不受外界干扰的情况下最终趋向的一种稳定行为方式。而奇异吸引子既不同于稳定吸引子，这种吸引子使系统的运行轨道趋于单点集或一些周期圆环；也不同于不稳定吸引子，不稳定吸引子使系统趋向于一些完全随机的行为方式。奇异吸引子是一种既稳定又不稳定，处在稳定和不稳定区域之间的边界。系统所有相邻轨道上的运行最终都会被吸引到它的势力范围，但吸引子中两个任意接近的点，虽然同属于一个吸引子，却可能发生背离，产生完全不同的结果，这个轨道背离的原因就是它的初值敏感性。(5)结构自相似性(分形性)。所谓自相似性是指系统部分以某种方式与整体相似。比如在一个企业中，销售部门的运作可能和整个企业的运作有一定的相似性。(宋学锋,2003)

复杂理论在本体论上承认客观实在的存在，也承认诸如本质、规律性质的东西存在，但是称呼为“深层秩序”，它认为存在着一个秩序等级，即世

界上的组织,尤其是生物学上的组织,其每一层面都独立于其上和其下的其他层面。P. 安德森在其名作《更多即不同》中说:“在每个阶段,新规律、新概念和新方法都是必要的,需要能与前一阶段媲美的灵感和创造性。心理学不是应用生物学,生物学也不是应用化学……你不应该屈从于这样的诱惑,即当你获得了某个层面上好的普遍原则时,便以为它可以在所有层面上奏效。”(彼得·沃森,2006:865-866)建立在这样的本体论上,复杂理论在认识论上仍然保留了“主客二分”的思维方式,但是在方法论上反对传统科学的实证主义,对因果分析、还原思维持否定态度。近年来的复杂理论又与后现代主义的反本质主义、反基础主义纠缠在一起,显示出了极大的后现代主义特征。但是在根本哲学观点上,复杂理论基本上属于科学技术哲学,与后现代主义是不同的。

复杂系统研究范式的主要内容及特征

复杂系统研究范式认为教育本身就是一个复杂的系统,因此对它有关的问题进行研究必须运用复杂思维。以往的教育研究,用还原、分析、归纳的研究方式,将一个个影响教育的“要素”进行相加,并不能得出指导丰富、复杂的教育实践的原则。将哲学、心理学、伦理学、生物学等学科的理论和方法用于教育研究时,有把复杂的教育还原为哲学、心理学、伦理学、生物学等学科问题的倾向,而综合的企图却造成了教育理论的大杂烩。复杂科学本身强调立足教育或者教育问题的整体,采取跨学科的研究,不主张用各个有关学科分头并进研究教育问题,而是站在问题本身,根据问题研究的需要,统整各个学科的知识和方法来解决问题。

复杂系统研究范式强调整体与部分的关系、相互作用的观点,为揭示影响教育的复杂事件构建分析框架。复杂系统研究范式认为,受传统思维范式的影响,通常的教育研究往往存在着机械辩证和简单结合的现象。如在对教育目标的研究中,往往是将其分解为认知目标、动作技能目标、情感态度目标等,似乎对这些方面的相加就是儿童发展的整体,没有看到各方面之间的复杂的相互作用,由此导致了很多理论难题和实践困惑。“复杂性原则要求我们在思维时永远不要使概念封闭起来,要粉碎封闭的疆界,在被分割的东西之间重建联系,努力掌握多方面性,考虑到特殊性、地点、时间,又永不忘记起整合作用的总体。”(埃得加·莫兰,2001)

“全息原则”是复杂系统研究范式中强调的重要原则之一。复杂系统研究范式认为,研究者观察到的某个教育问题或现象并不是孤立的,而是整体地包含着教育中的全部信息。以往教育研究中,在考虑教育的某方面问题时,没有把这个方面看作“全息地”包含着教育整体的全部信息。结果,尽管力图全面地看问题,却总不免挂一漏万。即使考虑到了所有方面,

也并未真正把它们看作是相互作用、相互关联着的整体。由此形成的教育理论,导致在教育实践中处理教育问题时,看不到全局,看不到各个问题之间的关系和相互作用,对问题只是表面化地解决。

复杂系统研究范式强调系统的自主性、自我组织等观点,认为对教育这样一个复杂的、人为的系统,应关注目标的非预设性,关注过程中的偶然、无序、噪音和矛盾等因素的影响,对其展开研究时需要主体渗入。教育并不是事先设定好固定不变的目标,然后在这个目标指引下展开的过程。以往在将教育,尤其是学校教育当作一个精心设计好的系统进行研究时,往往将它作为一个封闭的系统来对待,因而也就造成了教育系统与社会大系统的人为割裂,至多也只考虑到社会对教育提出的要求,教育为适应社会发展所应作出的变革等,而没有真正考虑到学校系统与社会大系统之间十分密切而复杂的联系。复杂系统研究范式认为,对目标的认识影响着教育过程的组织及实施,而且,在过程中所产生的偶然因素和发生的新事件等,会影响着新目标的生成和预定程序的执行。对于教育这样的人为系统,如果排除了随机事件、偶然因素,控制了各种无关变量,排除了无序、噪音和矛盾,而没有研究主体的渗入,所得出来的结论只能在那种假象的、不现实的状态下才适用。传统的教育观将复杂的、具有艺术性的教育活动简化成了简单地按预先设计好的步骤操作的机械活动。在传统的研究范式下,往往只注意到负反馈和报酬递减,即通过将教育过程中所取得的成就与预定目标进行比较,分析其偏离目标的程度,及时调整教育行为,以更好地实现教育目标。负反馈使得不至于偏离目标太远而导致教育失败,报酬递减使得不至于只关注某一方面而忽略其他方面,从而使学生的发展片面化。而实际上,教育过程中的随机事件和偶然因素在开始时可能只起到一点小小的影响,但在以后的发展过程中可能会被放大,最终导致整个教育系统的发展发生偏转。

复杂系统研究范式要求打破二元的、精致的思维,树立动态的、开放的、非线性的思维。教育具有复杂性,所以,对教育进行研究必须抛弃“简单化的原则”。要求研究者放弃一种直线式的问题解释方式,放弃寻求普遍的万能的教育模式和教育规律的企图,寻求联系中的独特性,历史中的情境性,多样性中的统一性。由此,复杂系统研究范式要求教育研究整合研究方法,认为教育研究中长期存在用一个简单的范式去否定另一种范式的倾向,因此只能对教育进行局部的研究和孤立的研究。认识到教育是复杂系统,在方法体系上需要整合,教育研究需集研究方法之大成。

对复杂系统研究范式的反思

复杂系统研究范式在反思经典科学遇到的困惑和文化危机基础上,批

判了经典科学方法论上的弊端,强调研究对象的复杂性,这对于在科学研究中具体贯彻辩证法思想具有重要启发意义。复杂理论揭示了因果性思维和还原论的局限性,强调客观事物存在和发展中的多样性、偶然性、特殊性、情景性,有助于克服人文社会科学研究中的科学主义倾向。

但是,复杂系统研究范式主要的是一种中观层次的世界观和方法论,在具体研究方式方法的建设上,目前看贡献并不大,还没有系统的、可操作的、有效的、具体的复杂系统研究方式方法,基本还处于一种理念状态。并且,尽管复杂研究方式以反对经典科学思维方式为旗帜,但是其认识论主张中,仍然带有明显的"主客二分"倾向,在人文社会科学问题研究上,带有科学主义方法论的倾向。它与科学主义研究范式的最大不同,只在于认为研究对象是复杂的,因此不能采取一些简单的研究原则。而当实施研究的时候,如何保证整体地研究事物而又能够深入下去,复杂系统研究范式在方法论上就遇到了矛盾。正是由于复杂系统研究范式的巨大局限性,因此世纪之交,它"浸淫于失意的氛围之中",因为它并没有产生出 20 世纪 90 年代初所希冀的激动人心的推动科学发展的成果。当然,作为一种新的研究范式,复杂系统研究范式在方法论基本理念上有可取之处,尤其这种方法论理念是建立在 20 世纪科学转型基础上的,它还是一种新生事物,对它过早、过多地持否定批判态度是不明智的。

教育研究范式的变革走向

近些年来,受西方现代哲学的影响,真理客观性以及真理的"符合论"受到一些人的质疑,但是在否定科学认识的客观性,否定客观规律及其可认识性的同时,却没有确立起另一种更令人信服的认识论和方法论。因此在人文社会科学研究范式上,基本还是科学主义研究范式与人文主义研究范式并存对立。

由于传统的教育研究受唯科学主义方法论影响深广,忽视教育中的价值问题和教育的文化特征,作为一种反动,在后现代主义思潮影响下,近年来人文主义方法论和人文主义研究范式得到了广泛提倡。由于认识到科学主义研究方式和人文主义研究范式各自均有利弊,在对二者批判反思的基础上,一种"超越后现代主义"的方法论及其规约的研究范式正在兴起。

"超越后现代主义"的方法论及其规约的研究范式强调从实求知,一切从实际出发,实事求是。努力的方向是克服在价值问题、文化问题研究上的客观主义研究态度,试图走出认识论上的特殊主义与普遍主义的两极对立状态。它认为,任何科学认识,从其最初的知识来源上说,都应是对客观

存在着的事物或者关系的认识、理解。科学认识不排斥从已有概念和理论推演出新的理论知识，这与那种带有宗教色彩的从先验观念推演出来的理论体系，本质是不同的。从已有的、建立在先前的对事实认识基础上的一般认识，推演出对一类具体事物的认识，就是用一般把握具体的认识方式。这种认识方式有其科学依据和逻辑上的合理性，但是却存在一种危机，即一般既然不可能概括全部的具体，那么在用一般推演新的具体的时候，就有可能把原来概括的具体附加给新的具体，也有可能把新的具体中的特殊性用概括中的一般取代或者忽视。这是一种科学理论运用于具体实际的"双刃剑"特点。因此，科学研究应该坚持从实求知的方法论原则，认识到任何事物都是共性与个性的复合体，在此基础上，要求超越特殊主义与普遍主义认识的极端性，全面真实地认识事物的本来面目，以便形成有效的实践智慧，解决问题，改造世界。

这种新的方法论和研究方式强调区分自然科学、社会科学和人文科学。认为自然科学和社会科学的研究对象具有客观外在性，相对说来，已有的一般理论在具体问题研究上的可推演性程度较高，具体情景性对问题研究的影响相对较小。而人文科学研究对象的个别性、情景性、主体性等程度较高，一般理论的普适性十分有限。对于自然科学研究和社会科学研究来说，其研究对象比较容易从情景中分离出来，作为样品或者样本予以客观研究，不但能够保证研究的效度，而且可以保证研究的信度。人文科学研究则不然，没有深入场景的、文化主位的全面考察、体验、理解，就难以把握研究的对象，依靠小样本的、局部的、道听途说的资料，采用文化客位的研究方式，就可能得出不符合实际的、甚至荒谬的结论。

新的方法论和研究范式认为，教育问题属于典型的人文社会科学研究课题，是以文化问题和价值问题为核心的。教育本质上是一种建立在人生观、社会发展观基础上的教育观的外化和展现，具有文化的一般结构。教育观中的教育价值观，不但体现社会的主流价值观、体现了国家的意志，也体现着特定地域、特定人群的价值观，现实的、左右着特定时空中的具体教育培养目标的，是多种教育价值观碰撞、冲突、融合形成的"合力"，这种"合力"支配着这种特定教育的样态。要理解这种具体样态的教育，不深入孕育这种教育的政治、经济、文化等构成的社会情景中，由内而外、由下而上整体把握，显然是不可能的。想当然地以国家或者主流社会的价值观、以客位文化教育观去理解某个民族、某个地区的教育，或者想当然地以某个民族的传统文化或者某个地区的社会状况来理解其教育，都有可能把特定民族、特定地区的教育理解简单化。

新的方法论和研究范式认为，教育研究是在一定教育理论视角下对教育问题的研究，没有一定教育理论知识的积累和学术修养，就不可能有真

正的教育研究。在我国的教育研究中,存在着一定淡薄理论甚至反理论的倾向。从实求知的研究原则提倡避开预设,从活的教育中去求知、求是,但是这决不是不要理论前提或理论指导。无论是对象性理论还是方法性理论,都是任何研究不可缺少的。然而在实际的教育研究中,从选题到研究计划的制订,再到研究的实施和资料的分析研究,都暴露出了理论准备的不足。新的方法论及其规约的研究范式认为,淡薄理论甚至反理论的倾向,是近年来我国教育研究中表现出的一种方法论思潮,突出表现在一些“质的研究”、“行动研究”、“叙事研究”等所谓“由下而上”研究方式中。教育研究中的反教育理论倾向的出现,是由于对教育理论研究的误解和对教育理论价值判断的功利主义态度。认为“行动研究”、“质的研究”、“叙事研究”、“田野考察”、“人种学研究”、“扎根研究”、“校本研究”、“个案研究”等是强调特殊、强调具体的研究方式、方法,这些方法受到青睐、片面强调,导致研究本质、追求规律、面向共性、探索普适性的研究方式被忽视、被误解。

新的方法论及其规约的研究范式,严格区分了多学科研究和跨学科研究。认为用一个学科视角或者几个学科视角来研究问题,都是学科视角,都有以学科理论“剪裁”问题、学科化问题的可能,都有犯“学科中心主义”的错误。问题的解决需要立足于问题,采取跨学科的研究。跨学科研究不同于多学科研究:多学科研究是一种学科中心或者方法中心倾向,限于各个学科从自己的立场和视角出发,用自己的一套技术和方法去解决问题的某个层面或某个侧面。而跨学科研究则是从研究对象本身的具体丰富性出发,立足于问题,采用一切有利于问题解决的策略,并根据解决问题的需要,将源生并分散于其他各学科的方法、技术和手段组织成有机的方法体系来解决问题。这个有机的方法体系,是所研究问题及其所属学科的独特方法体系,而不是其他有关的多个学科方法的机械杂凑。在跨学科研究中,问题研究所需要的学科理论是构成一个有机结构的,以某一个学科理论为主,其他学科理论为辅。而这个有机的理论结构的学科归属根本是由所要研究的问题的性质决定的。对教育问题要用教育理论视角来研究它,这里的教育理论不只是单一教育学科的理论,而是具有教育理论性质,由多学科理论知识构成的、适合问题研究需要的知识体系。用这样的理论视角,才能把教育问题当作教育问题来解决。

新的方法论及其规约的研究方式认为,教育研究最终目的是为了弄清问题真相、求真知、探索教育发展的规律,这是无庸质疑的。但是,近些年来,受后现代主义思潮的影响,一些模糊的认识干扰着教育研究,表现在否定真理、否定规律成了一种时尚;以价值多元性、文化相对性否定认识的普遍性;以反普遍主义为借口,否定科学认识的价值,坚持特殊主义认识论。

岂不知,任何科学研究的直接目的都在于求知、求是,教育研究强调研究的主体性,承认文化相对性,强调采取文化主位立场,正是为了认识到真实,达成对教育的正确理解和把握,但是对一种教育的理解不等于对其合理性的肯定。

新的方法论及其规约的研究范式所倡导的从实求知的原则,要求正确看待各种具体研究方式的目的和价值,走出认识论的相对主义泥沼,超越认识论上的普遍主义与特殊主义的两极对立:

首先,不能认为"由下而上"是教育研究的唯一方式。研究的目的是求真知,认识规律,解决问题,任何研究方法都要服从问题解决的需要,能解决问题的方式方法,就是最好的方式方法。教育研究范式是多种方法构成的研究方式方法体系,它不排斥任何有利于解决问题的具体方法,但它是具有自己学科特点的方法体系,而不是其他学科方法的杂凑拼盘,是跨学科性的而不是多学科性的。凡是有利于某个民族教育问题研究的具体方法、技术、手段,都可以通过教育学的视角,根据问题研究的需要,组织起来,形成跨学科研究的方法体系。

其次,超越普遍主义与特殊主义的两极对立。任何事物和过程都是共性与个性、一般与特殊、"一"与"多"的统一。普遍主义强调事物或过程的共性、普遍性、一般性、规律性,强调以"一"来把握"多",研究的任务就是"多中求一",强调研究要采取价值中立的态度,不承认研究的主体性和多元性;特殊主义则强调事物或者过程的具体丰富性、个性、特殊性、偶然性,认为现实存在的只是一个个具有各自具体境况的事物和过程,不同的事物和过程之间不可通约,研究的任务就是具体而全面地揭示每个事物和过程的丰富多样性,追求普遍本质和规律性是没有意义的,因此要努力排除那些反映本质和规律的理论对研究的干扰。显然,无论普遍主义还是特殊主义,都不可能全面、深刻地认识事物或过程,必须超越这两种极端方法论,才可能获得对事物或过程的真理性认识。目前,由于两方面原因,导致教育研究中的特殊主义倾向比较严重。其一是受反科学主义的后现代思潮的影响,出于反对科学主义"多中求一"、忽视具体丰富,后现代思潮则要以特殊主义的极端回到具体的丰富;其二是伴随着"经济全球化"出现的文化殖民主义倾向,相反相成地激起了民族主义和强调文化多元的倾向,激起价值哲学领域的特殊主义否定普遍主义的思潮。无论普遍主义还是特殊主义,都不可能全面、深刻地认识事物或过程,不可能合理地解决教育中价值观之间的关系,不可能使教育研究获得成效。必须超越这两种极端方法论,才可能获得对教育的真理性认识,才能将不同教育价值观中的共性与个性的关系处理好,在此基础上,才能保证教育研究的效度和信度。

最后,"由下而上"的研究应该努力进行理论提升。"从实"是为了"求

知”，如果深入下去，满足于获得一些资料，不进行一番“去粗取精，去伪存真，由此及彼，由表及里”的思维加工，就谈不上研究，也就不能达到求知、求是的目的。教育研究应该既重视深入情境的“质化研究”，也重视一般理论提升，并将两者结合起来。既将教育学理论和方法作为“由下而上”研究的基础和指导，又通过“由下而上”的研究解决特殊的教育问题、进一步发展教育理论，让“由下而上”的研究真正“上”得去，而不是只留恋于具体丰富的、教育经验、场景体验而以“多”消解“一”。在批判唯科学主义、借鉴非理性主义的同时，警惕和批判反理性主义；在走出唯科学主义“抽象性”泥沼的同时，又要超越后现代主义的“无本质”、“无规律”的多样性迷雾。尤其在加工、整理、分析、研究从现实获得的资料时，既不要以客位视角随意发挥，也不要迷信于“第一手资料”，应对资料进行认真甄别，进行尊重事实、合乎逻辑的分析研究。

参考文献

[1] 洪谦. 西方现代资产阶级哲学论著选辑[M]. 北京：商务印书馆，1964.

[2] 夏基松. 孔德[A]//侯鸿勋，等. 西方著名哲学家评传(第七卷)[C]. 济南：山东人民出版社，1985.

[3] [美]郭颖颐. 中国现代思想中的唯科学主义(1900—1950)[M]. 南京：江苏人民出版社，1989.

[4] [瑞典]胡森. 教育研究的范式[A]//瞿葆奎，等. 教育学文集・教育研究方法[C]. 北京：人民教育出版社，1993.

[5] [德]朔伊尔，施密特，等. 教育学[A]//瞿葆奎. 教育与教育学[C]. 北京：人民教育出版社，1993.

[6] [德]拉伊. 实验教育学[M]. 北京：人民教育出版社，1996.

[7] 张小山. 孔德实证主义原则论略[J]. 江汉论坛，1996(6).

[8] 冯建军. 西方教育研究范式的变革与发展趋向[J]. 教育研究，1998(1).

[9] 刘放桐，等. 新编现代西方哲学[M]. 北京：人民出版社，2000.

[10] 贾林祥. 实证主义与心理学的发展趋势[J]. 内蒙古师大学报(哲学社会科学版)，2000(4).

[11] 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究[M]. 北京：教育科学出版社，2000.

[12] [法]埃得加・莫兰. 复杂思想：自觉的科学[M]. 陈一壮，译. 北京：北京大学出版社，2001.

[13] 唐芳贵. 论教育研究中的科学主义倾向[J]. 怀化学院学报，2002(4).

[14] 彭正梅. 德国批判教育学述评[J]. 外国教育研究，2002(10).

[15] 江天骥. 科学主义和人本主义的关系问题[EB/OL]. http://cyber. swnu. edu. cn/mcjy/kaikuang/1/pages/club/disp. aspowner = B202&ID = 28，2003.

[16] 宋学锋. 复杂性、复杂系统与复杂科学[J]. 中国科学基金，2003(5).

[17] 于伟，张夏青. 论科学变革与教育研究范式的转换[J]. 集美大学学报(教育科学版)，2003(4).

[18] [英]彼得. 沃森. 20 世纪思想史[M]. 朱进东，等，译. 上海：上海译文出版社，2006.

[19] Cilliers，P. ，Complexity and Postmodernism：Understanding Complex System. New York：Routledge，1998.

22 社会科学哲学范式转型对教育研究的启示*

社会科学哲学(philosophy of social science),即社会科学方法论,是近年来哲学界比较热门的研究领域。自社会科学哲学向综合科学哲学提出学科独立性的诉求开始,对社会科学哲学历史的追溯和梳理成为众多学者的理论兴趣点。通过总结反思科学哲学和社会科学哲学发展的历史,人们发现,以库恩1962在《科学革命的结构》一书中阐述的范式理论为标志,整个科学哲学(包括自然科学哲学与社会科学哲学)开始发生根本上的转折,其标志是对"科学知识"认识的转变。如果说这个转变在自然科学领域难免有主观主义、相对主义的消极影响,那么对社会科学研究来说则总体是积极的,是方法论上的重大进步。这个社会科学哲学范式的转型,从"科学三分"角度看,就是人文科学方法论的诞生。我们认为,用"科学三分"的理念看待社会科学哲学范式转型能使问题更为清楚、理论阐述更为方便,可以避免对社会科学方法论上的极端态度,进一步完善社会科学方法论,并促进人文科学方法论的独立发展。社会科学哲学范式转型以其内涵的丰富性和逻辑的严密性蕴涵了厚重的理论养分,是人文社会科学各具体学科方法论争相借鉴的宝贵资源。本文充分肯定社会科学哲学范式转型的人文科学方法论价值,并试图探讨这种范式转型对教育研究方法论建设的启发。

社会科学哲学及其范式转型

社会科学哲学这个术语,无论其后来内涵如何变化,最初是来自于"科学哲学",这一点是无疑的。"科学哲学"本来有两种涵义:一种是科学化了的哲学,就是说这种哲学不是非科学的或伪科学的,用英文表达就是"scientific philosophy";另一种是关于科学的哲学,就是以科学为研究对象

---

* 本文与汤诗华同志合作完成。

的哲学,用英文表达就是"philosophy of science"。在19世纪30年代,当法国的实证主义第一次打起"科学哲学"旗号的时候,其本意就是要改造思辨哲学。实证主义认为哲学应该是总结各门学科知识的一门学问,只有这样,哲学才能够建立在一种确实、可靠、精确和有用的知识的基础之上,才能使传统的处于"抽象阶段"的哲学和"形而上学"变成为一种真正科学的实证哲学。继实证主义之后,在西方先后兴起的马赫主义、实用主义、逻辑原子主义、逻辑实证主义、操作主义、过程哲学、逻辑实用主义以及继波普尔(Karl Popper)的批判理性主义之后兴起的历史主义、科学实在论和反科学实在论都属于"科学哲学"的分支。通常把波普尔哲学之前的各"科学哲学"流派称为逻辑主义,将其后的各流派称作历史主义。逻辑主义各派以各门具体的科学知识作为研究对象和工具,其目标是力图建立一种科学化的哲学,即 scientific philosophy,以替代传统的不科学的哲学;历史主义各派则旨在建立一种关于科学的哲学,即 philosophy of science。(参阅刘放桐等,2000:514)历史主义所说的"科学哲学"也就是今天我们说的"科学哲学",就是当代科学哲学。本文所说的社会科学哲学也是从这种意义上衍生出来的,就是关于社会科学的哲学。

社会科学哲学的内涵与历史演变

社会科学哲学是关于社会科学的哲学,即对社会科学之理论和实践进行的哲学反思的学科。这个界定是相对规范的。但是,实际上它的研究内容却并不限于此,因为社会科学哲学这个领域"把交叉的争论和论题比较宽泛地结合在一起"。一直以来,国内外对社会科学哲学研究的主题、对象和目标的界定都存有争议。从问题域或者学科归属角度看,社会科学哲学历史地形成了三重角色,即作为广义科学哲学亚领域的社会科学哲学、作为哲学分支的与传统科学哲学具有同等学科地位的社会科学哲学和作为对社会研究实践进行反思的元理论研究的社会科学哲学。不能孤立地来理解社会科学哲学,而应将之视为融合了上述三种理论定位的一种理论平台。在这三种界定之间,既有论题和范围上的差异性,又有历史和逻辑上的关联性,共同构成了当代社会科学哲学的研究主题。这三种界定的演变,本质上反映了社会科学哲学研究逐渐走向自为和成熟的动态过程。从作为广义科学哲学的亚领域,到提出独立学科建制的理论诉求,进而以成熟的认识论和方法论向具体社会科学学科的渗透,这一发展充分表明,当代社会科学哲学正在由作为认知的体系向作为社会化的体制迈进。(参阅殷杰,2006)当代社会科学哲学研究十分广泛,其核心问题包括社会科学知识的社会地位问题、研究者的价值立场问题、社会知识与社会权力的关系问题、社会系统各要素对社会科学知识形成的影响问题等。

要理解社会科学哲学的发展状况,一方面要明确其与科学哲学的渊源关系,另一方面要明确其研究的广阔社会视角。社会科学哲学的发展,既有科学哲学学科自身发展的内在逻辑,也受到外在的社会因素和学术因素的影响,因此形成了同时并存又有历史承接或反成关系的四个主要社会科学哲学流派:

实证主义社会科学哲学

形成于19世纪30年代的孔德的实证主义的基本原则在于,认为哲学应当以实证自然科学为根据,以可以观察和实验的事实及知识为内容,摈弃神学和思辨形而上学所研究的那些绝对的、终极的然而却无法证明的抽象本质。简单地说,就是用实证的知识来代替神学和形而上学的思辨概念。实证主义所说的实证指的是具有"实在"、"有用"、"确定"、"精确"、"肯定"、"相对"等意义的东西。"实证哲学是一种向人们提供实在、有用、确定、精确、建设性的、相对的等作为人类智慧的'最高属性'的知识的哲学,这样的哲学与实证自然科学是统一的。如果说各门实证自然科学是以各类可以观察到的特殊的自然事物和现象为研究对象,以揭示它们的规律为目的的话,实证哲学的任务则是考察各门自然科学的规律以及它们所利用的方法,并对它们加以综合,以便揭示一般的规律和方法。"(刘放桐等,2000:5)孔德按照这样的实证主义原则,以研究和发现社会现象的"不变的规律"为任务,建立起了关于社会现象的理论,即"社会学",相当于今天我们说的社会科学。孔德认为社会现象与自然现象一样服从"不变的规律",所不同的只是社会现象比自然现象复杂得多,发现其规律也要复杂得多。孔德主张用物理学尤其是力学的方法来说明社会,把"社会学"与物理学相提并论,提出了"社会动力学"、"社会静力学"等理论观点,对其后的社会科学研究影响深广。"从孔德时代开始,实证主义这一术语,被广泛地用来描述社会科学方法的特点。其基本信念就是,在经验科学当中所使用的那些方法,能够而且应该被扩展到人类智力与社会生活的研究当中,从而把这些关于社会研究的领域确立为科学学科。"(殷杰,2006)

如果说孔德是将社会科学简单化来求得社会科学与自然科学的统一,那么穆勒(John Stuart Mill)则是以贬低自然科学的精确性来说明社会科学与自然科学的统一。穆勒试图用人类的行为科学来模拟物理学,他看到了人类行为的不可预测性,但是他认为其实自然科学也是无法达到精确预测的,因此是否能精确预测并不是科学的标准。

这些关于哲学和社会科学哲学的思想伴随着19世纪自然科学的迅猛发展,成为主流哲学思潮,直到逻辑实证主义的诞生稍有变化,但是实证主义倾向的社会科学哲学,直到20世纪中期,仍然居于主流地位。20世纪中

期以后出现的各种社会科学哲学流派，基本都是以反对自孔德以来的实证主义倾向为特征的。需要指出的是，不要认为实证主义社会科学哲学是一种陈旧过时了的理论流派，应清楚地意识到，今天的社会科学方法论中，这种思潮仍然存在，并且势力强大。可以说，从 19 世纪末至今，所有思潮都是在实证主义和反实证主义这样一个大框架内消长着。

解释主义社会科学哲学

施莱尔马赫和狄尔泰把解释学从一种文本解释方法理论引入哲学领域。施莱尔马赫第一次从哲学的角度将解释学系统化，将在各个领域得到专门发展的解释学作为人文科学（包括社会科学）的一般方法论。这表现在他的解释学理论研究重心在于理解本身，而不是被理解的文本。施莱尔马赫把解释学理论分为语法解释和心理解释两部分，前者即“客观的”解释作者的语言，后者则主要研究思想是如何从作者生活的整体中产生。他认为心理解释是“肯定的”解释，因为它在创造性地重建作者的创造过程时，达到了产生言语的思维行为，而这正是解释学方法论的根本原则。狄尔泰认为解释学为“精神科学”（即人文科学关于人类历史的知识）奠定了科学的认识论和方法论的基础。因此，在人文科学研究中，狄尔泰建议用“理解”来代替自然科学的因果解说方法，使人文世界变得可知，而这里的“理解”就是移情的重新体验。他还认识到一个人一生的思想和事件产生了一个整体统一的模式，一个特色社会的历史事件和产物也形成了一个整体统一的模式。理解还必须去发现这种基层模式，发现存在于精神活动中的这些整体统一。解释对象就从以前人所创造的表达他经验的各种东西，扩大到具体的历史世界和作为整体的实体，从而也体现了解释学方法的“整体性”特点。解释学在狄尔泰的推动下成了一种人文科学（包括社会科学）普遍的方法论（刘放桐等，2000：489）。

由海德格尔发动，加达默尔继承和推动，解释学发生了一次根本性的转折——本体论转折。海德格尔全部哲学都始终贯穿着一个基本动机——追寻存在的意义。在海德格尔看来，理解是一种存在模式，支配这一过程的方法就是对存在意义的现象学描述——解释；并且，海德格尔还指出了解释与理解的关系：“在生存论上，解释植根于领会，而不是领会生自解释。解释并非要对被领会的东西有所认知，而是把领会中所筹划的可能性整理‘出来’”（海德格尔，1999：173），即理解是解释的基础和根据，解释是把理解筹划的可能性清楚地揭示出来，是理解的发展。解释总是奠基在已被理解、领会了的先行具有（Vorhabe）之中，奠基在先行视见（Vorsicht）之中，“它瞄着某种可解释状态，拿在先有中摄取的东西‘开刀’”（海德格尔，1999：175）。任何解释都是以“先入之见”为前提，并通过解释使之成为

下一个解释的理解前提。因此,在海德格尔看来,基于解释的理解就是解释学的循环式研究范式,这也表明了解释学方法的“连续性”特点。

加达默尔的哲学解释学关心的是人生在世,人与世界最基本的状态和关系。在加达默尔看来,“理解本文和解释本文不仅是科学深为关切的事情,而且也显然属于人类的整个世界经验。”(加达默尔,1999:17)因此,加达默尔在方法论上表现出明显的“历史性”特点。他认为:“真正的历史对象根本就不是对象,而是自己和他者的统一体或一种关系,在这种关系同时存在着历史的实在以及历史理解的实在。”(加达默尔,1999:385)并进一步发展了海德格尔的解释学循环论,认为:“理解甚至根本不能被认识是一种主体性的行为,而要被认为是一种置自身于传统过程中的行动。”(加达默尔,1999:372)进而把理解作为具有本体意义的研究方法。加达默尔也同时强调个体理解行为的“特殊性”,即解释研究的根本任务就在于阐明研究对象在历史处境中的特殊意义。

利科对解释学的最大贡献就是把“作为方法论的古典解释学和作为存在论的哲学解释学在存在论基础上统一起来”(张汝伦,2003:379)。利科解释学分析的重心也在文本,认为文本是可以被看作言语的作品,是一个构造起来的整体;它不是文本(作品)本身,而是文本的世界。“本文所指的意义和作者的意思不再一致了,从此以后,本文的意义和心理学的意义就有了不同的命运。”(利科,1987:142)在此基础上,利科把解释学的文本作为社会科学研究对象的范型,如果社会科学的对象都有文本的基本特征,那么它们也就是文本,如果它们是文本,那么解释学的研究范式对它们就完全适用。利科分析了文本的四大特征:文字的固定化;文字的自主性(其意义不依赖于作者);文本的意义和重要性与最初的语境无关;文本对包括当下的任何能阅读的可能的读者说话。并认为行动也具有这四大特征:行为的固定、行为的自主性、有意义行为的重要性超出与其最初情况有关的行动、人类行为的意义是某种对不可数的“读者”做演说的东西(利科,1987:300)。这意味着解释学的研究范式可运用到对人行动的研究上。为进一步理解人类现象、文本甚至行动的、内在动力或逻辑,利科提出一种新的解释学方法:叙事。他认为要理解人类现象,必须假定一种叙事形式。人类行动的特点是其具有目的性,目的就相当于叙事的情节结构,叙事赋予原始素材以情节,而它们的意义也由此而产生。

概括地说,解释主义“自然需要说明,人文和社会需要解释”的命题,标志了其与实证主义的理论分野。它将社会和自然看作不同质的存在而加以区别对待,显示出一种反自然主义社会科学研究的立场。解释主义强调对价值关涉的人文社会领域进行“情境”解释。相应地,解释主义社会科学哲学明确地就要以一种解释的态度来看待人类社会。总体上看,解释主义

的社会科学哲学更多的是对人类行为进行了充分的阐释，认为社会科学是跟有意义的人类行为相关联的，而这种关联则在特定的语言交往、生活形式或者共同体中进行，因此社会科学研究必须将研究对象放置到这些特定的情境之中来考察。

批判主义社会科学哲学

批判主义的批判理论就是通常说的法兰克福学派的基本理论主张。法兰克福学派继承了黑格尔关于真理的学说和辩证法理论，把绝对否定当作辩证法的核心，衍生出了“否定的辩证法”；它还吸收了黑格尔的理性原则和青年黑格尔学派的批判理论，并由于大部分时间是在马克思主义旗帜下进行理论活动的，因此被称为“理性的马克思主义”、“批判的马克思主义”；受唯意志论和生命哲学等现代西方哲学理论影响，极端重视个体性，反对个人生存的标准化，关注个人的命运和处境，追求个人的自主性、自发性、创造性、自由和解放；受弗洛伊德精神分析学说影响，竭力主张把心理现象作为社会研究的重要内容之一，试图把社会批判理论建设成一门社会心理学，并注重把弗洛伊德的个体心理学与马克思的社会经济分析结合起来，形成“弗洛伊德主义的马克思主义”；继承了 18 世纪以来欧洲哲学和文艺中的浪漫主义传统，对科学技术文明的发展怀伤感情绪，持批判态度，向往大自然和中世纪田园牧歌式的宁静，主张返璞归真、回到自然。

批判理论分为两个发展阶段：20 世纪 70 年代以前的霍克海默、阿多诺时期和 20 世纪 70 年代以后的后霍克海默、阿多诺时期。

霍克海默（M. Horkheimer）1937 年发表的《传统理论与批判理论》中首次使用“批判理论”这一概念来表述自己的哲学世界观，并为之制定了详尽的纲领。霍克海默之所以把自己的理论叫做“批判理论”，是出于两个原因：第一，为了表明对马克思主义的继承，他认为马克思主义的本质特征就是批判和革命；第二，为了表明他的理论是对资本主义社会的批判。霍克海默所说的“传统理论”也就是近代哲学、特别是近代哲学中具有实证主义倾向的那些哲学流派。法兰克福学派一直把实证主义作为哲学上的主要批判对象，这也是批判理论一直被当作社会科学方法论流派或者社会科学哲学流派之一的原因。霍克海默是批判实证主义的先驱之一。他认为只有彻底否定以唯科学主义与肯定主义为核心的实证主义，才能建立以人本主义和否定主义为核心的批判的社会理论、颠覆传统理论的长期统治。他认为实证主义有经验主义、现象主义、科学主义、肯定主义和反人道主义等不良倾向（刘放桐等，2000：465-466）。单从社会科学哲学角度看，霍克海默对实证主义的批判是基本合理的。

阿多诺（T. W. Adorno）对批判理论的主要贡献是系统阐述了作为批判

理论基础的"否定的辩证法"。阿诺德"否定的辩证法"是个庞杂的理论体系,具有社会科学哲学意义的方面,主要是作为认识论的"否定的辩证法"。他在与社会学中的实证主义的论战中,对早期的"社会批判理论"进行整理,赋予它以一种"批判的社会学"的形式,使"批判理论"演变为一种社会学的"辨证学派",进而与各种实证主义社会学派分庭抗争。阿多诺在其"批判的社会学"中认为实证主义社会学有以下弊病:第一,割裂了社会学研究的对象、理论与方法;第二,把自然科学的模式移植于社会;第三,片面追求精确化和定量化;第四,其倡导经验的方法是在"客观性"的外衣下推崇主观任意性;第五,排除科学研究中的主观因素和价值因素。在批判实证主义社会学的过程中,阿多诺还致力于构建"批判的社会学",其"批判的社会学"的大致轮廓是:以社会总体为研究对象;在方法上要使经验研究服从于理论思辨;其任务是对社会、文化、世界观等方面展开批判;总的特征是强调社会研究的综合性。(刘放桐等,2000:474-476)阿多诺推进了霍克海默开辟的工作,加强了在社会学领域内对经验主义、实证主义的斗争,为"社会批判理论"提出了一种更肯定的或建设性的形式。

尽管时代精神不以个别人的意志为转移,但是人文社会科学领域中的"人去茶凉"现象是很普遍的。1970 年是社会批判学派的一个转折点,随着阿多诺与霍克海默分别于 1969 年和 1971 年去世,法兰克福学派进入到第二个阶段,也是学派逐渐解体的时代。尽管作为一个完整的学派成为了历史,但是其社会批判精神并没有停止。以哈贝马斯(J. Habermas)和阿佩尔(K. Apel)为代表,他们从老一代法兰克福对社会批判的悲观情绪中走出来,更多关注于社会科学的规范基础的问题,他们从语言哲学的视角把认识社会的新起点定位于交往行为,从而摆脱了工具理性的束缚,进入到价值理性的视域。由此,他们所主张的社会科学哲学,是一种建立在语言交往行为基础上的社会理论,是一种"重构"的社会科学,即试图提供一种综合性的科学哲学,从而把理解的和说明的方法论融合起来。

后经验主义社会科学哲学

后经验主义直接以反实证主义为基本立场,目的就是要打破实证主义忽视自然与社会的差别,颠覆自然科学知识对于社会科学知识的优越地位,其目的就是要打破实证主义的标准科学神话观,将科学的历史、文化等因素提高到与理性和逻辑同等的地位,使社会科学哲学研究的论域和方法大大扩展,实现了一个范式跃迁。后经验主义的这一目标,包含了多种不同的取向,诸如建构主义、批判实在论、女性主义、社会认识论等。尽管在理论定位、研究目标和方法手段上都不同,甚至于互相之间有具体观点上的冲突,但它们无疑都是弥补实证主义思想缺陷的有益尝试,共同构成了

后经验主义的社会科学哲学思想,呈现出了多元化的发展特点。

(1)社会建构主义。社会科学哲学中的建构主义最早肇始于费耶阿本德在科学研究引进历史和非理性因素。重视研究者的交流协商在科学认识中的作用,认为这种协商的内容是对事物的知识的一部分。建构主义的初衷是好的,但是对它的极端误用,比如将研究者之间的协商共建出的结果当作对事物的认识,以协商代替对实际的研究对象的认识的做法是非常有害的,并且这种倾向在人文社会科学研究中已经产生了严重危害。

(2)批判实在论。这里的批判实在并不是完全拒斥实在,一方面也是因为实在是不可拒斥的,实在是本体论的预设,离开了它就无物存在,其他的一切都是空谈。所以这里的批判实在主要还是从认识世界的角度提出来的,它承认一个真实世界的客观存在,该世界的存在和行为都独立于我们对它的认识和信念,并且这个世界是可以被认识的。但由于实在外在于认识主体,从而容易导致对它的认识只是简单地诉诸于观察。另外,实在论对社会科学的介入是把社会科学等同于自然科学来看待,从而也就真正把自然科学哲学和社会科学哲学置于相同的语境下来考察,取消了它们性质上的不同。这种做法已被实践证明是不可行的,于是批判实在论应运而生。批判实在论思想最早出现在20世纪70年代,它主张对事物内部作深层的分析,认为科学研究需要渗入到事物之表层现象的后面,去揭示它们的深层原因。批判实在论批判的是实在论在认识上所犯的错误,并不否定实在本身。所以,批判实在论是一种深层意义的实在论。

(3)女性主义认识论。传统认识论对价值中立性、普遍性和经验检验性的坚持使得女性及其他群体在知识创造中的积极作用被排除掉了,女性主义大力倡导提升女性在科学研究中的地位就是对这种现状的反叛,并在此基础上进一步发展成为女性主义认识论。女性主义认识论根据不同的经验、视角,恢复了传统认识论框架下那些被忽略掉的而事实上却起着作用的因素(诸如感性、关怀、同情等),并从社会和历史的层面上对性别在知识创造中的作用给予了解释,这对于理解和改进知识创造具有重要的意义。女性主义认识论意识到了我们对理性、客观和科学的理解本身都负载着性别的因素,而且这种性别因素深刻地影响到了几乎所有的科学知识的创造和发展,由此也就形成了反映女性这个特殊视角的女性主义的科学观念。

社会科学哲学范式转型的基本内容

转型意味着由此及彼的变化过程。对它的完整揭示包括由此及彼的变化本身,更有转型之后的结果相对于转型之前的样态的独特性,甚至包括这种结果所表现出来的发展方向。只有这几个方向的综合才能再现完

整意义的范式转型，实现对转型的整体把握。社会科学哲学研究范式的转型作为一个极具复杂性的过程，它不仅体现在作为“转向”的一种研究理路向另一种理路的跃迁上，也体现在跃迁过程所带来的认识论观念上，以及这种跃迁带来的社会科学哲学研究的发展趋势等几个紧密联系的部分，它们共同构建了社会科学哲学研究范式转型的全貌。在从实证主义社会科学哲学最终过渡到后现代主义社会科学哲学的逻辑承接中，各流派的理论兴趣和探讨的重点以及研究的基本思路都不大一致。社会科学哲学在研究思维和基本观念上面发生了重大的转变，实现了社会科学哲学范式的转型，这个转型是在它的一系列认识转向过程中完成的。可以归纳为以下四点（殷杰，2006）：

逻辑转向

不同于孔德为代表的传统实证主义对经验的狭隘关注，以逻辑实证主义为代表的新实证主义引入了逻辑的维度，以逻辑来弥补纯粹经验的不足。因为逻辑代表的是由科学语言所表征的知识形式，而经验则关涉世界的知识基础，两者之间具有一一对应的关系。因此，新实证主义实现了“形而上”与“形而下”的结合，使得实证主义既有了经验的基础，又有了逻辑的自洽。新实证主义的这一认识为其用自然科学来统一社会科学的“统一科学”纲领开启了理论的可能性，因为既然语言和实在之间存在着一种同构的或映射的关系，“实在依赖于语言”，那么作为思维主体的人在认识中的角色就给遮蔽了。

语言转向

逻辑转向引发了语言转向。因为作为语言内在核心的逻辑是沟通自然科学和社会科学的中介，逻辑转向的成型，使语言转向变得顺理成章。“语言是存在的寓所”表明了语言对于社会科学研究的本体意义，这样就把语言提升到了哲学的切入点的地位上。研究者可以通过语言来认识社会，在语言中去找寻社会存在的意义。一定意义上，在语言中也就是在社会中，这也就意味着社会科学哲学脱离了自然主义的限制，不再将社会作为一个外在于人的实在，相反，人就在社会之中。这种倾向使社会科学可以在更大的空间中，使用理解、解释和意向等等范畴，发挥其对于社会实在和社会知识的反思作用。

历史—文化转向

以逻辑实证主义为代表的传统自然科学哲学理论和方法在社会科学哲学问题上的失败应用，使科学哲学家普遍关注起社会科学哲学自身的理

论困境，传统的认识论和分析哲学的框架让科学哲学无法对社会问题作出合理的回答（孟建伟，2003）。社会科学哲学的语言转向将语言的因素引入到社会科学研究中来，由于语言是历史的、社会的和文化的产物，而科学知识就蕴含在语言当中，所以，语言转向的完全扩展就促使了历史—文化的转向的形成。同时，以费耶阿本德为代表的科学历史主义正式将历史因素引入到科学研究中；后现代科学哲学也主张将科学作为文化的成分加以研究，所有的这些因素促成了科学哲学的历史—文化转向。这时候的科学尤其是社会科学不再是实证主义意义上的纯粹自足的理性体系，而成为由社会和历史所建构起来的文化的一部分，它的存在和发展在历史—文化之中，对它的认识也可以从历史—文化的视角进行。

知识转向

历史—文化转向诱发了出现于20世纪末的“知识转向”。知识转向是一种认知的或认识论的转向，本质上是朝向社会科学体系中的知识的一种转向。它凸现了行为人的心理意向特征，将知识定位于相互理解的基础上，知识亲知就是行为主体（言者和听者）之间所共有的一种实施言语行为的过程，并由此“导致了对行为中的言语和言语中的行为的交流和社会研究的繁增”（B. Nerlich, D. Clarke, 1996）。

社会科学哲学研究范式转型并不是仅包涵以上四个“转向”，但这是其中最重要的四个部分。它们基本上能够反映现代社会科学哲学研究范式转型的过程。它们主要体现的是社会科学哲学在学理上或研究思路上的转变，除此之外当然还有一些外显的“规定”上的变化。作为供其他学科借鉴的理论资源，社会科学哲学四大主要流派之间的逻辑递进和演化的历史中，蕴涵的社会科学家对科学精神的苦苦坚持和追寻，都是一笔珍贵的理论财富。同时，上述四个方面的转变不是孤立的，而是相互渗透相互交织的，它们共同构成了20世纪社会科学哲学发展的清晰脉络，表明了社会科学哲学从认识论向知识问题，以及认知的实践、结构和过程的一种转变，正是在这种转变当中，社会科学哲学得以产生、建构、转化和应用，从而揭示了社会科学哲学研究论域的情景转换，促成了社会科学哲学呈现出新的理论定位。

社会科学哲学研究范式的上述四个方面的转变互相交织，在它们的共同作用下，社会科学哲学研究呈现了一些极具特色的研究倾向，开创和发展出自己的研究范式和理论目标，形成了独特的认识论观念。概括起来主要有以下两点：

第一，反实证主义。社会科学哲学研究四大转向的演变发展，也是实证主义观念的逐渐消亡和社会历史语境逐渐凸现的过程。在这一过程当

中,由于实践和历史的因素被引入到研究中,消解了以理性为唯一方法把握唯一本质的研究思路。反本质主义的观念得以确立,偶然性观念的凸现也是值得注意的倾向,这些变化都昭示了当前社会科学反实证主义的基本立场。

第二,知识的语境化和不确定性。历史对科学的介入不可避免地导致了真理的相对化。不同于传统认识论情境下永恒的、超越历史的和普遍性的科学真理,历史视域中的科学是需要在人类历史语境中加以定位的。于是科学真理只能具有相对的普遍性,一切知识都要经过语境化处理。同时,科学的历史定位以及引起的相应的真理的相对化,形成了社会科学哲学认识论当中的各种局域主义、情景主义和语境主义的主题。这些主题共同构成了当代科学的社会语境的基本观念。

与知识的语境化相联系的是知识的不确定性。社会科学哲学认识论中的这种历史的、语言的、文化的以及社会的思想观念的转变,不可避免地把认识论的不确定性论题引入到了科学的核心当中。特别是偶然性观念的突显,很大程度上消解了知识的普遍性和客观性。

社会科学哲学范式转型的教育研究方法论价值

综括以上评介,可以将社会科学哲学的当代转向简单地概括为社会科学与人文科学的分野和后现代理念的滥觞两个方面。随着社会科学哲学研究范式的转型,人文科学方法论获得了独立的发展,这对深化认识教育研究的主体、对象和研究范式具有重要价值。后现代理念开阔了人们的眼界,有力地打击了唯科学主义方法论,但是也导致了多元主义、相对主义和虚无主义。在分析批判基础上,运用社会科学哲学新观点、新方法,能够对教育研究的主体、对象和研究范式获得新的认识,这些新认识有利于教育研究方法论的建设。

对教育研究主体的重新理解

教育研究者是教育研究的主体的主要组成部分,是教育研究的实际执行者,在教育研究中扮演最重要的角色,因为"教育研究者无论是独立的,还是与教育主体合一的,都要从某种教育主体的角度来理解、解释一定教育的各个方面"(孙振东,2006)。社会科学哲学研究范式的转型本身及其带来的某些方面的立场对我们理解教育研究者某些方面的属性或特质有一定的启示作用。

社会科学在近代的发展中,表现出一种研究主体由退隐状态向突显状

态的转变，这尤其体现在由实证主义的社会科学哲学向解释主义社会科学哲学的转变过程中。实证主义的社会科学哲学将它的研究对象定位为一个外在于研究者的客观实在，表现出一种自然主义的基本立场，认为作为社会科学研究对象的社会事实和社会现象与自然实在一样，具有一定的稳定结构，它的内部存在着不以人的意志为转移的且可以被认识的客观联系。研究者的任务就是揭示并验证这种联系。自然主义企图将社会世界等同于自然世界，并将自然科学的研究方法与视角——相关性分析、实验、机率等范畴，移植到社会科学的研究之中，以自然科学的精确方法来把握社会实在内部的规律和联系。因为联系不以人的意志为转移，对它的把握只能由理性来完成，人的情感、意志、关怀、体验等非理性因素不仅不能帮助认识事物的本质和联系，相反会影响到理性的作用。这样就将表征人的存在和能动性的理性之外的因素排除在认识之外，研究者这个具备鲜活生命力的形象就从认识中退隐了，只剩下一双理性之眼。事实上，这些非理性的因素一直都在认识中起作用，但是却因为不被承认，研究者刻意在自己的研究成果表达中淡化这种非理性的痕迹，以免因为"不科学"而被排斥在主流学术之外，这就更加加剧了非理性因素在科学认识中的被放逐状态。库恩在《科学革命的结构》里面首次将历史的和非理性的因素引入到科学认识中来，标示了社会科学哲学由实证主义的自然主义立场到科学历史主义的反自然主义立场的转变，这种趋势迅速汇聚成一股潮流，最后形成了很多各有侧重的理论流派，例如专门强调以关怀、感性为特征的女性思维方式的女性主义认识论。在这种转变过程中，科学研究者的历史的和非理性的特质开始浮现出来，研究者一方面开始研究这些因素在科学认识中的作用，对它们做出客观的评价；另一方面对这些因素持相对开放的态度，将它们正式地引入到自己的研究中来。

这种转变具有重大的方法论意义。其一，正视理性之外的因素在科学研究中的作用，并将它们引入到研究中来。这有利于形成科学研究多元研究视角共存的局面，对研究客体的认识也丰满立体起来，很好地弥补了由唯理性视角的科学研究所带来的片面性。其二，突显了研究者在研究中的地位和形象。以往研究的唯理性视角，加上客体之间联系的客观实在性，研究过程就伐了研究者理性能力的发挥和展开的过程，而标示研究者能动作用的因素都给遮蔽了，于是研究者在研究活动中就失去了完整的形象，而只有将这些非理性因素重新召唤回科学研究之中才能很好地弥补这方面的缺陷。

社会科学哲学的研究视角的这种转换，不仅深刻地影响了社会科学哲学本身的发展，而且很大程度上也影响到了包括教育研究在内的一切处在研究者角色退隐状况的人文社会科学研究领域，为它们走出困境指明了

方向。

传统教育研究中研究主体的隐匿

在“主客二分”思维的影响下，教育研究领域也存在这种研究者形象退隐的现象。从实际的教育研究成果来看，大部分的科研成果不能体现出研究者的一些个人特质特殊文化背景，教育研究者是隐身在教育研究成果之外的，标示研究者之实际存在的因素都是被放逐的，似乎一切带个人风格的成果都不是“科学”的成果，因而也得不到教育研究界的承认。

这种教育研究排斥研究者个人特质和文化背景的风气有很多的表现形式，例如在教育研究成果的话语表达方式上，排斥研究者独具个性的表达，追求一种科学的逻辑表达。自科学教育学诞生以来，教育研究者就在追逐教育研究的客观普遍性，要求教育研究成果的话语表达必须是严格按照逻辑来安排。只看重没有生命的逻辑形式，而恰恰遗漏了人的存在的非逻辑的特质和文化背景，因此排斥研究者的个性化表达。再有就是在研究开展之前的价值预设上，追求一种纯粹的价值中立的立场。实际上，任何研究都是以价值为基础的，价值内在于研究之中。研究者生活在一定的文化环境中，必然被这个环境赋予了一定的价值观念；同样地，作为研究对象的受教育者也是一种文化和价值的存在，他们是具有主观能动性的特殊研究对象，同时研究者本身就是这个群体中的一员，在价值观念上从属于这个群体价值观。所以研究者在研究中带有一定的价值倾向是不可避免的，也是合理的。但是在现实的教育研究中，非价值中立的立场就被认为是一种“非科学”的态度，就是为一定的利益集团代言，就丧失了科学的立场，就要受到排斥。诸如此类的表明教育研究者在教育研究中形象退隐状态的例子比比皆是。这种研究的共同特征就是推崇理性为唯一的在研究中起作用的认识因素，拒绝承认其他的因素对认识的作用。作为隐身了的教育研究者，他们在教育研究显现的成果中只有一个共同的理性的身份。这样必然造成教育研究的“非人格化”特征。这样，研究成为一种外在于人的程序与技术。（刘云杉，2006）这种对理性在教育研究中的唯一性的强调大大地阻碍了教育研究的多视角和生动活泼的研究局面的出现。在研究中一直起作用的非理性的因素被压抑，其作用得不到恰当的发挥，阻碍了教育研究的健康发展。

实际上，教育研究者的隐身状态不是从来就有的。在裴斯泰洛齐（Johann Heinrich Pestalozzi，1746-1827）教育学时代，教育研究话语表达的多元方式和主观特征表征着研究者的主体性的张扬，只是到了赫尔巴特时代，试图以理性和逻辑为基础建构“普遍”教育学的尝试使得教育研究主体在研究过程中被隐身了，逻辑推理的被过度推崇使得认识者在认识过程中的

作用就无足轻重了，研究者在对教育学科学知识的追逐中淡化了自己的研究身份，似乎研究者变成了只具备逻辑加工能力的工具。这种状况到了当代进一步加剧。

社会科学哲学由实证主义向解释主义或历史主义的转变，将理性之外而又在科学研究中发挥作用的因素重新引入科学研究，赋予它们在科学研究中的合法地位，实现了研究主体的多种主观特质共同参与科学研究。这种转变为研究者摆脱退隐的认识者的身份提供了理论准备。

新方法论对教育研究主体性的突显

教育研究中研究者的隐身是一种非理想化的状态，必须加以克服，实现研究者由隐身到显身的转变。针对导致这种状况的原因，实现转变的关键就在于将一些传统教育研究排斥出去的、表征人的主观能动性的因素以一定的方式恰当地重新引入到教育研究之中。这些因素和理性一道，奠定了教育研究者在研究过程中的主体性地位。因此，研究者身份由隐而显的过程实际上就转化为提升研究者的主体性的问题。

教育研究是由研究者参与的一项社会活动。在以往对教育研究活动的认识中，人们更多关注的是教育研究的成果，忽视了教育研究者的主体特征，及其对教育研究成果的影响，导致眼中只有教育理论而无教育研究者。纵观教育研究的发展历程，教育问题的呈现形式具有鲜明的主体特征，即所有教育问题的提出，不仅与一个时代的发展客体有关，而且与研究者个人的生活背景、文化经验、个人追求有关。教育研究不仅是人的理智活动，而且是研究者情感、理想、旨趣和生活经验的反映。中外的教育学家都将自己的教育理想、追求投射到自己的教育著述和教育实践之中，带有鲜明的主体色彩和风格，形成了广泛而深刻的社会影响，显示出教育思想的伟大魅力。教育研究中主体的缺场，使传统教育研究只关注教育知识的在场，忽视了研究者个体教育智慧的生成。因此，关注教育研究的主体性，就是要回归教育问题的主体性，重视教育研究主体的生成。只有这样，才能使教育研究提升自己的学术地位。

一般认为，主体性就是主动性、自主性、实践性、创造性等一些积极的属性，是人在处理各种关系的活动中表现出来的验证自己存在的积极能动性。要改变研究主体地位缺失的状态，必须提升研究者的主体意识，重新认识和肯定这些表征研究者主体性的在研究中实际发挥作用的非理性因素在教育研究中的作用。马克思在《关于费尔巴哈的提纲》中批评旧唯物主义者时就反对他们“对对象、现实、感性，只是从客体或直观的形式去理解”，主张要“把他们当作感性的人的活动，当作实践去理解”，要“从主体方面去理解”（马克思，1972：12）。因为研究者是人，研究的具体执行者是

人，所以研究的成果最终还要回到人这个主体的身上，为人所掌握，并且服务于人。可以说，一个研究展开的完整过程都离不开人。而人是一个完整的多样性的存在，尽管理性能力作用强大，但是也只是他众多能力中的一种，除此之外，他还拥有诸如感悟、体验、审美等特质。这些属性和理性一道，共同构成了一个完整的人面对和处理实际生活的"本质力量"。而在教育研究中对理性的"独尊"造成了对非理性因素的遗漏，因此人的形象不可避免地退隐了，至少这时候作为教育研究者的人不是完整意义上的人。人的退隐对教育研究的发展是很不利的，在研究中造成了研究视角的单一和片面，不能全面地把握教育研究的客体，这种研究产生的理论也不能为兼具理性和非理性特质的实践主体所完全接受，人为地造成了教育理论与教育实践的分离。

在教育研究中提升研究者的主体性，关键就是要形成研究者的一种主体自觉性。以一个完整意义上的人的身份参与到研究中去，尽可能地发挥自己的主观能动性，多方位多视角地考察研究对象，而不是只依据人的理性特质建立起来的认知模式。从"集体无意识"的盲从状态中走出来，开始以独立的意识、自己的头脑去判断、思考。

教育研究对象观的转变

社会科学哲学研究范式转型是关于社会科学哲学自身发展的内在思路和逻辑的转变，这种转变内含了对研究对象的理解和定位，因为研究是针对研究对象的研究，对象是研究的起点，对对象的理解和定位直接决定了研究的目标和研究思路。相应地，从研究思路的转变中我们可以逻辑地推导出研究者对研究对象的认识的改变。

实证主义社会科学哲学的立场是自然主义的，它将社会科学研究对象看作一个外在于研究主体的"自然实在"。研究者可以以一个旁观者的角度来认识客体，客体的特征可以一一分解，并以一种数量关系、相关关系等概念表达出来。这种研究范式将价值从研究对象中排除出去，认为研究对象只是一种纯粹的事实，是价值无涉的。社会科学哲学由实证主义的自然主义转向了反自然主义的解释主义社会科学哲学最主要的特征就是对研究对象的理解不同了，由客观外在的自然实在变为价值关涉的"人为"存在。在解释主义社会科学的视野中，研究对象是一种包含事实问题和价值问题的复合整体。社会科学研究的都是活生生的人，被研究者在研究过程中不仅仅是一个认识的客体，而且会作为关系主体主动参与研究过程并产生某种价值态度，使研究者和被研究者之间产生了频繁而强烈的互动，既使研究者的属性有所变化，又使认识对象派生出许多新现象。因此，对这种客体的研究就必须放弃完全用机械的数量关系来衡量对象之间的复杂

联系的做法，而必须分别针对研究对象事实和价值统一的属性采取相应的方法来研究，甚至要积极参与到与研究对象的互动和分享之中，采取主位立场进行研究。

范式转型的多种取向本身也说明了研究者针对研究对象所采取的方法和思路的多样性。研究者可以利用多样的视角来考察研究对象，每一种视角着重考察研究客体某一方面的属性，说明研究对象是多面的、复杂的，是由多重维度的多重特点构建而成的复杂整体。基于这样的认识，近年来人文社会科学研究不仅在学科内采取多样性的方法来研究，而且逐渐形成了不同学科的不同视角对同一研究对象的交叉研究，这就是跨学科研究兴盛起来的研究对象观方面的理论根源。

自然主义范式下，研究问题所针对的是外在的、与研究主体无关的客观事实，求证的是各种变量之间的关系。而以解释主义范式为先导的反自然主义范式下，研究所面临的是具有价值性的事实，关注的是真实性与建构性，着力于发现与再现行动者的意义和社会行动者对社会世界的解释。社会科学哲学这些方面的转变，深刻地影响了对包括教育研究在内的人文社会科学研究对象的理解和定位。

传统教育研究中的客观主义对象观

毋庸置疑，教育研究的对象是人的培养活动。人的培养活动是极其复杂的，对它的考察必须以合理的定位和多维的视角为基础。然而传统教育研究对作为研究对象的人的培养活动定位不准，存在片面的误区。比如，传统教育研究忽视了人的复杂性，将人从人的具体的文化生活中抽离出来，使作为人成为了一种“抽象人”。抽象人是被教育研究以理性之眼“看”出来的，而非对现实生活中人的“倾听”。在“看”的过程中，教育逻辑和话语中的人替换了教育实践中的人，抽象的人替换了实实在在的、有血有肉的人，真实的人在概念、逻辑的大潮中被淹没得无影无踪，研究对象成为零碎的、被肢解了的对象。另外，研究者在自然主义立场的笼罩下，将人看作与自然现象性质相同的客观现象，将教育活动看作是纯粹的自然事实，研究者的任务就是对这种“自然事实”进行观察和描述，这样，研究者自然而然地将自己从这种“自然事实”中抽离出来，成为一个外在的观察者。实际上，研究者也内在地隐含于作为整体的研究对象之中，而外在的观察角度抹杀了这种从属关系，使研究者丧失了以主位立场来深入挖掘教育研究的机会。另外，将研究者从研究客体中抽离出来还容易导致另外一种后果，即只重视教育研究中的事实部分的研究，而忽视了价值部分。不可否认，教育研究中存在着大量的事实问题，以外在观察者的身份对它们进行考察也是无可厚非的，但是作为教育研究重要部分的有关价值的问题，则

要求研究者深入到教育现场中去,以自己的价值观为基础对它们做出自己的理解和阐释,这个过程甚至不是单独的理性所能完成的,必须借助于体验、感悟、关怀等理性之外的因素。并且,教育事实研究应服从教育价值研究,因为教育价值因素规约着教育事实因素。

总之,传统教育研究在对研究对象的理解和定位上存有偏颇,将教育研究客体从生动活泼的历史和文化语境中分离出来,忽视了教育研究对象的整体性和"主体赋予"性,以一种既有的分析框架将它分解成零碎的部分,对各个部分进行细致的客观主义分析,缺乏整体的观念和价值观念。

研究范式转型背景下对教育研究对象的新界定

从社会科学哲学的发展历程和范式转型中,我们可以看到人文社会科学研究对其研究对象定位的改变,这种改变是由原先的片面逐渐走向全面的过程。教育作为社会活动中的一种,某种程度上与社会科学研究对象存有共通性。因此对教育研究对象的准确定位可以借鉴社会科学哲学的在研究对象定位方面的历史经验。以便在社会科学哲学研究范式转型的背景下形成新的教育研究对象观。

教育研究对象是一种历史—文化存在

社会科学哲学在近现代的发展中实现了由脱离历史和文化的研究到在历史和文化中的研究的转变,也即实现了历史—文化转向。在这个过程中,社会科学哲学放弃了自己是独立于历史和文化之外的独立的科学体系的立场,开始将社会科学哲学放到历史和文化中来研究,大大地拓展了社会科学哲学的研究视野和理论空间。如果说这是一个研究视角的置换,倒不如说这首先是一种对研究对象定位的改变——将社会科学哲学研究对象看作一种历史和文化中的存在。

教育活动本身就是与人息息相关的,自人出现后就与教育活动不可分离,教育活动永远与一个民族的过去、未来联系在一起,因此教育承载着一个民族的命运,特别是教育在形成一个民族的独特文化方面的作用是不可代替的。教育活动是存在于一定的时空坐标点上的,也就是说抽象的教育活动总是能具体到某个具体的历史情境中,并且,现存样态的教育,诸如教育目的、对教育本质的理解、教学内容、教学方法等无不是经过历史的演化而慢慢变成了这个样子,所以在这个意义上说,教育研究活动是一种历史的活动,教育研究的对象也是处在历史中的对象,具有鲜明的历史性。教育活动首先是一个历史存在。

教育现象和教育问题也是文化的存在。从大的方面说,文化就是人化,凡是与人直接相关的东西都具有一定的文化意蕴,教育研究就是一种文化现象。具体来说,教育的任务是传递和培植文化。教育以文化为内

容,以文化的形式将文化的内容传递给处在文化中的人,并且在这种传递中生成文化,实现文化的生生不息。教育以文化为内容、形式、目的,它是一种文化的存在。

鉴于教育本身是历史形成的,本身就是一种文化。并且又总是处于一定的历史—文化情境之中,我们在进行教育研究时必须将教育研究的对象放置在一种历史—文化的大环境中进行。研究者应对处在真实的历史—文化情境中的研究对象及与之相联系的全部背景因素进行整体研究,注重对研究对象的文化性和历史性的理解。

教育研究对象是完整的而非零碎的存在

以往的教育研究存在一种将对象分离肢解然后对各个部分加以细致考察的倾向。这种做法是基于这样一个观念:教育就像其他的自然事物一样,由一定的相对独立的因素组成,外在于教育的研究者可以将教育的组成成分进行分离,然后具体研究各个要素,要素的成分相加就成为了一个整体的教育。这种将事物的基本要素分开来分析的做法本无可厚非,甚至可以说对教育活动的整体把握不可能完全离开对局部的、个别的了解,但这种方法是有局限性的,即它是局部的、个别的,必须回复到整体的层面上去,而不能想当然地认为通过部分可以看全体,或整体是部分之和,缺乏相应的整体意识,只有分析没有综合,是不能获得对教育的整体认识的。这种做法忽视了一个基本的事实,那就是教育是一个完整的整体,其构成的基本成分都是交叉联系、水乳交融的。

另外,教育活动的本质是人的培养活动,而人的培养活动则涉及整个社会活动的范围。(王洪才,2007)可以说,社会中任何因素的发展变化都可能对人的培养活动和人的成长产生不可忽视的和不可逆转的影响,在其中,各种社会因素错综复杂地交织在一起,它们彼此具有不可分割、孤立看待的特征,一旦进行分割就无法获得关于教育活动的完整意义和教育活动的完整形象。

鉴于教育本身组成部分的交叉性和教育与其他社会因素关系的复杂性,唯有从整体的视角来考察教育,才能对各种教育问题和教育现象做一个比较透彻的全面的理解。整体取向的教育研究将现象作为系统来对待,认为任何系统都是由一定结构构成的整体,系统的功能大于各孤立部分功能之和,对系统中各孤立部分的研究不能代替对整体的研究。正如有的学者所言,教育学面对的教育对象是一个个活生生的人,这就决定了教育学必须把个体当作一个复杂的整体来研究,而不是把人的某一方面作为自己的研究对象(孙俊三,2001:191)。

近年来,用复杂科学观点来观察教育在教育研究领域中比较流行,其实质就是要回到整体观念的立场上来。当我们注意到了教育活动与社会

政治经济文化的复杂联系后，就必然要求我们从多个方面、多个维度去认识它，揭示它们之间的内在关联，这样看待教育才能使教育具有一个整体的形象。整体论已经成为西方各个学科领域普遍表现出来的共同的方法论原则，也是西方当代各种取向的教育研究共同寻求的思想方法。当然，目前的整体论也不是完美的，除了带有否定分析方法的极端表现外，还存在“主客二分”的思维倾向。

总之，教育现象和教育问题作为教育研究的对象，它们是由方方面面构成的一个不可分割的整体，不能以某种特殊的框架来加以肢解，被肢解后的教育研究对象展现出来的是零散、片段的信息。一旦研究者将研究对象进行分解，对它的全面的认识和把握几乎是不可能完成的。传统教育研究希冀用一种单一的方法把教育现象与其他现象区分开来，或者将教育按一定的标准分离开来的做法，注定是不能成功的。

教育研究对象是价值关涉性存在而非“自然实在”

研究范式转型前的社会科学哲学倾向于将研究对象看作是一个独立于研究者之外的一个“自然实在”。这个“自然实在”由众多的事实现象构成，是事实现象构成的整体。研究者的任务就是通过对事实的细致研究达到对事实属性、事实之间的关系以及作为整体的研究对象与外在其他对象之间关系的深入揭示，而达到对事物属性的准确把握的最好方法就是数量化的处理，将这些方面的属性以一定的标准换化为量化的指标，然后通过严格的数量关系来达到对对象属性的准确把握。这种研究过程中，研究者始终都是站在研究对象之外的，是以一种外在的视角来看待研究对象，这种外在的视角容易让研究者陷入一种“外在的谬误”。转型之后的社会科学哲学重视了价值问题，转变了对研究对象的理解和定位，认为因为研究对象主要成分是普通意义上的人，由于人的共通性，使得研究者与研究对象之间存在一种价值共鸣，在这种共鸣中实现双方的沟通和相互影响，因此，人文科学研究的对象是一种价值性存在，作为研究对象的人的培养是与研究主体紧密联系不可分离的，而不是独立于研究者之外的。

教育的对象都是活生生的人，他们都有各种各样的需要。因此，教育领域除了“是不是”的事实问题外，还大量存在着“该不该”的价值问题。单纯强调教育研究的事实层面，将教育研究对象看作外在于研究主体的“自然实在”的做法导致了在具体的研究以及理论运用于实践中的尴尬。教育研究只注重事实层面的研究就遗漏了价值层面的研究，而价值性恰恰是教育之为教育的重要特征之一，忽视了对教育价值层面的探讨的教育研究不是完全意义上的教育研究。那种把事实研究与价值研究分离开来的“二元论”做法也是错误的，因为它在认识到价值问题存在的同时，却没有认识到价值问题在教育中的核心地位。

另外，尽管教育中的人与教育研究者之间有一种物理意义上的外在性，但是教育中的人是活生生的具有能动性的人，他们不仅内含了难以把握的价值观念，他们在接受研究主体的观念影响的同时，更会对研究主体的研究产生一定的影响。换句话说，教育研究者对研究对象的认识会受到研究对象中的人的思想的影响。这种思想的互动使得那种教育研究对象完全独立于研究主体之外的观念缺乏坚实的立论基础。

包括教育在内的社会现象都充满着价值问题，研究者不能将它当作一个异己的外在自然物，而应充分认识到它的内在价值属性，进而以一种对待价值存在的方式去考察教育，才能对真实的教育有一个比较全面的认识。

教育研究范式的变革

根据前面对研究范式的界定，教育研究范式主要指的是教育研究共同体所共同遵循的一些基本原理、认知框架、行为准则以及心理倾向的综合体。它规定了教育研究者发现问题、分析问题、解决问题的整个过程。大而言之，教育研究范式就是教育研究主体——研究者的研究规范及思维方式的总和，是“教育领域中学术共同体对所从事的教育研究活动的基本方法和规范的共同认识”(尧新瑜，2003)。社会科学哲学研究范式转型必然对作为人文科学领域之一的教育研究的范式具有一定的辐射作用。而教育研究思路和方法是教育研究范式的重要组成部分，是体现这个范式中研究路线的部分，因此，对社会科学哲学研究范式转型对改进教育研究范式的启示意义的探讨是不能缺少对教育研究思路和方法的探讨的。

超越传统教育研究的知识论立场

马克思曾经指出过，标志一个时代的，不是生产什么，而是怎样生产。要解决怎样生产的问题，首先要解决人们的思维方式，所有的改进都始于思维方式的转变。思维方式是表征一个研究范式和理论体系水平的最佳维度，把握它是认识理论及范式的关键所在。作为一种“生产思想”的活动，教育研究的水准也要依靠教育研究思维方式来表征。那么，寻找走出教育研究困境之路的最佳途径就是实现教育研究思维方式的突破，我们认为，研究教育研究思维方式必须从一个更基础的哲学范畴——知识论立场开始。正如索尔蒂斯所言，我们如何思考知识，确实在相当程度上影响着我们如何思考教育。(索尔蒂斯，1993:63)对知识的理解在很大程度上决定了教育者如何思维和行动，从知识的角度考察当前的教育成为当前教育研究界的一大特色。社会科学哲学研究范式在诸种转向中关于知识和认识的观念的转变为完善从知识角度考察教育研究的思路提供了方法论上

的基础。

传统教育研究的知识论立场及其缺陷

在传统教育研究中，研究者总是将教育作为一个实体来进行考察，希望用某种方法把握住教育问题的本质所在，以便实现“毕其功于一役”的教育研究，研究者以为抓住了本质这个“源”就一劳永逸了，就能解释各种各样的教育之“流”。教育研究的这种理论暗含了一个预设，即教育问题是作为一个独立于研究者的外在且不以人的意志为转移的实在，以由本质、规律、结构等概念构成的研究框架来实现对教育现象的实在论研究诉求、寻找某种不以人的意志为转移的规律。教育学知识作为教育研究的成果形式是以这种本质主义和实在论为基础的，是对教育本质的认识和总结，传统的教育研究知识论立场是本质主义和实在论的。

本质主义为所有事物都预设了一个深藏着的唯一本质，从而突出了内在本质和外在现象的二元对立，并且相信本质和现象的区分提供了人类观察万事万物的基本概念图式；把人类认识（尤其是科学认识）的任务规定为透过现象揭示事物的唯一本质；把揭示事物的唯一本质作为一切知识分子的学术使命；认为反映了事物本质的知识才是真知识，而其他的都是伪知识；既然本质和现象是二元分离的，本质主义者在认识论上坚持事物的唯一本质不能通过直观或自然观察来把握，只能通过概念的思辨或经验的实证才能把握的立场就顺理成章了。本质主义的这些特征决定了教育研究的目的就是教育研究者站在教育这个客体之外通过思辨来寻找和把握教育问题的唯一的本质，并且以科学符号与科学知识的形式表述或反映教育现象和教育问题的本质。由于本质是唯一的，作为对本质的描绘的知识就必须具备确定性和可靠性。既然事物只有一个本质，那么只有一种对这种“本质”的描述是正确的，其他的都是不准确的或是错误的，这是本质主义认识论在认识的成果及其表述上的一个特点。总之，“本质主义”即是以“本质范畴”、“本质信念”与“本质追求”为基本特征的一种知识观和认识论路线。

本质主义的方法论和知识观决定了本质主义思维方式在教育研究中的盛行只能给教育研究带来表面的生机，更为严重的是带来了一系列的严重问题。比如，强化了研究者对教育本质存在的信仰，追逐那个自身是否真实存在都得不到合理证明的本质，使整个教育研究建基于一个不坚实的基础之上；对教育本质的信仰加上对教育理论知识确定性的追求，使得教育理论与实践者对教育研究的成果形成机械的理解，用唯一存在的本质的教育之“源”来解释千姿百态的“流”。除了本质主义带来的这些教育研究学理上的困境之外，本质主义取向的教育研究还不利于在教育研究领域营造开放、民主的学风，使研究者在坚持自以为正确的对教育本质的把握外，

拒绝接受别人的看法和观点，盲目自大，坐井观天。以为掌握了这个“本质”，天下的道理就都在他的手中，滋长了盲目自大的学霸情绪。这种观念阻碍中国教育学者形成开放、谦逊和民主的学术态度与研究意识，阻碍了教育学者的理论品格、对话意识和批判精神的成长（石中英，2004）。另一方面，这种对本质的偏好不仅体现于教育研究的认识过程中，还表现在成果的运用上，造成以在这种思维方式中研究出来的“一”解释教育生活的千姿百态的“多”，忽视了教育生活中盘根错节的复杂关系。这种理论在解释教育实际和指导实践上的机械性表现在教育研究的各个方面。

与本质主义紧密联系的是实在论（也称唯实论）的观点。实在论承认客观世界是不依赖于人们的意识而独立存在的客观实在。这种研究立场的首要特征就是实在的预设，即将研究对象看作客观存在的实在，研究者是在这个实在之外，以一个外在者的视角来考察研究对象，解释对象的本身的特征以及与其他实在的联系。这与本质主义的基本理路不谋而合——都是以事物独立于主体的存在为前提，认识论路线都是由外而内。

实在论的教育研究带给研究者的是一种没有选择标准的本质主义肆虐，在知识论上表现出一种不讲求条件的普遍性诉求，意味着只要人与人之间分享着先验的理性，不管人与人之间的差异有多大，都能理解并运用这种具有普遍性的教育基本理论。实在论的教育研究及理论成果带给人的选择标准是单一的、固定的，只有那一种教育基本理论才是唯一的标准，人们的教育行为也只能遵循那一种教育学提供的操作指南。这样的教育研究最大的问题就在于忽视了人的现实存在，研究者发现，“人”在教育活动中被隐退了，人被普遍性的规范所遮蔽。教育理论让本属于人的生动活泼的活动去符合那个所谓的不以人的意志为转移的实在。

鉴于本质主义和实在论的知识论立场在教育研究中的不足，教育研究开始了对本质主义和实在论的观念和做法的清理和反抗。值得注意的是，在批判本质主义过程中，部分学者没有注意区分本质主义与探求本质和规律的理论诉求之间的区别，从批判本质主义走向了否定本质和规律存在的极端，表现出了后现代主义对教育研究的消极影响。

新方法论对传统知识论立场的超越

社会科学哲学研究范式的转型为教育研究走出“知识论立场”困境提供了宝贵的资源。知识转向和语言转向带来了知识的语境化和不确定性，认为知识不是绝对的，在具体的语境下才有现实的意义，在不同的语境下或以不同的视角来考察它，它就呈现出不同的含义，其具体内涵表现出不确定性。对知识的这种理解消解了本质主义和实在论造成的普遍主义的知识论立场。因此，要走出普遍主义知识论立场对教育研究的消极影响，树立价值问题知识的不确定性观念是必然的出路。当前破解普遍主义知

识论立场困境的突破口大致有两种:情境化知识和实践理性。

第一,情境化知识。针对普遍主义知识论观念的缺陷,情境化知识以其对具体的情境的关照而为克服普遍主义的"一刀切"提供了可能。这里的情境化知识是地方性知识和个体知识的总称。它不以某种固定的框架和模式来分析事物和表达分析,为对偶然性的合理解释保留了空间,并且"知识"是随着我们的创造性参与而正在形成中的东西,而不再是什么既成的,在任何时间、任何场合都能拥有并有效的东西。知识在本质上不是一系列既成的、被证明为真的命题的集合,而是活动或实践过程的集合。也就是说,情境化知识拒绝定型,是始终处在生成之中的。以下将分别介绍两种典型的情境化知识:

其一,地方性知识。地方性知识是20世纪60年代以来知识观念变革的产物。不能从字面上去理解它,它不是指任何特定的、具有地方特征的知识,而是一种新型的知识观念。地方性知识的意思是,正是由于知识总是在特定的情境中生成并得到辩护,因此对知识的考察与其关注普遍的准则,不如着眼于如何形成知识的具体的情境条件。(盛晓明,2000)这也就决定了地方性知识的情境性和生成性。它区别于普遍主义知识的地方就在于它对变动不居的实践和情境的开放性,是在认识和实践的互动中生成的,且不断地修订自己。在对实践的解释上,区别于普遍主义知识观"包治百病"的本质情怀以及对情境解释的顾此失彼的尴尬,地方性知识着眼于具体的情境,偶然因素是它关照的范围,对实践的解释也更加符合多变的现实状况。地方性知识的构造与辩护有一个重要的特征,即它始终都是未完成的、有待完成的或者正在完成中的。我们对地方性知识的理解也必须是生成的,任何独立于生成之外的绝对化理解都是错误的。地方性知识的生成性和对偶然因素的关照,使得它一定程度上能够胜任消解普遍主义知识观的重任。因此教育研究需要着意于对地方性知识的挖掘,这种挖掘不仅仅是个别具体研究的零敲碎打,甚至整个教育研究领域都要有这种"地方意识",因为"所有科学都是'地域性知识系统'"(于伟,2006:261)。

其二,个体知识。每个人都掌握着有关特定事实、特定情境与情势下的具体知识,这即是他的个体知识。个体知识概念由英国学者迈克尔·波兰尼提出,它是指一种与个体的认识活动密不可分、只可意会而无法言传的隐性认识。美国学者维娜·艾莉在解释个体知识时指出个人的知识体系中包含着大量的对自己来说独一无二的体验和回忆。这种体验和回忆只能以个体自己的经历和体悟来获得。它是一种先将公共知识内化,然后再结合具体的境遇加以个人化的过程,是个体的经验与外界的物质世界和客观知识世界相互作用的结果。这种个人化是将静态的知识内化为与个体状况及境遇条件相统一的东西,从而实现个体性与普遍性的意义衔接。

就是在这种衔接中,个体实现了对"境遇"的把握,并且以它为指导进行实践活动。

人并不是生活在抽象的社会中,而是一种境遇性存在。一定意义上,每个人都是生活在"境遇"中。"境遇"是指与个体现实地发生着关系的、是我们感受得到的特定时空的环境。生命的存在与意义的展开是以生命与境遇的内在融合为前提的,社会问题最初产生于并将最终落实于具体的境遇中。教育问题也一样,它总处在某个确定的时空之中,而"生活中一切困惑的境况归根到底都是由于我们真正难以形成关于情境的价值判断"(杜威,2004:200),因此,"教育从整体上说不过是使受教育者做好准备,去迎接生活中的各种直接经历,用有关的思想和恰当的行动去应付每时每刻出现的情况。"(怀特海,2002:66)这要求主体具备维持个体与环境之间的协调平衡的适应能力。就此而论,教育应该关注的是如何"唤醒"受教育者,并努力建立起受教育者与公共知识之间的意义关联。个体知识是一种对人生经验的反思性建构,它使得受教育者自身的生成性和体验性得以实现。从而实现经验的不断重组与改造,并保持对世界的开放性。

作为教育研究对象的教育现实或教育生活是众多偶然因素的有规律的整合叠加。教育研究者试图以一种归纳的普遍主义来解释具体而生动的教育生活,注定要在纷繁出现的情境中遭遇困境。而传统的教育研究观和教育知识论立场坚持的恰恰就是这种"普世"情怀。然而,教育理论(教育知识)的生成是在与社会的互动中完成的,它标志着知识生成的地方化与个人化,它本质上拒斥一种普遍主义的、以我为尊的教育知识形态,而这也正是教育理论"知识学"转向的时代要求。(王兆璟,2005)

既然教育研究的普遍主义被知识的"情境性"特征所消解,那么,接下来的问题是,教育理论知识如何确立它的合法性?在教育实践中我们又该如何应用教育理论知识?这就引出了实践理性的概念。实践理性是破除普遍主义知识论立场的实践路径。

第二,实践理性。所谓的实践理性,就是对实践的展开并不进行单一的假设,而是根据实践的可能特点提出可能的改革策略。(王澍,2007)所以,实践理性是在尊重教育实践灵活性前提下对情境化知识的灵活而具体的运用。教育实践理性是在教育科学理性与教育实践理性关照下对教育情境知识的灵活掌握和处理。(唐启秀,2007)

由上面的界定来看,实践理性是克服教育研究中普遍主义与特殊主义两极对立的有效途径,它要求教育研究者和实践者对教育生活保持开放的态度,根据不同的教育情境选择最佳的路径,而不是受制于某个普遍性理论而不肯变通。避免了教条主义地死守"本质主义理想"而陷入解释和处理教育情境的机械和僵化。

在教育理论与实践鸿沟的“弥合”上，近年来有不少学者做了大量的研究，一种比较流行的主张是通过提升实践者的实践理性达到对教育理论与实践的衔接。这主要是从实践者处理具体的教育问题和事件的角度来说的。而在教育研究领域，大力提倡实践理性的提升也是非常必要的。因为既然教育实践是丰富多彩、变化多端的，那么对教育实践的认识和把握也就应该是开放的和多维度的。这就要求研究者具备一种针对问题的灵活的视角和对包容差异的理论胸怀。比如，我们都反对绝对的方法主义，认为没有绝对的好的方法，要结合问题来选方法、谈方法，根据研究课题特征的不同来选择合适的方法就需要有教育研究实践理性的关照。另外，知识的情境性和不确定性这两样特性逐步被知识界承认，要求我们抛弃以先定的研究目的和僵化的研究视角来研究生动活泼的教育实践的传统做法。因此，不仅仅是教育实践者在对理论的学习和实践的操作中要保持开放的态度，教育研究者在对生动活泼、千姿百态的教育实践进行研究的时候也要保持开放的心理，灵活多变地针对具体问题进行具体分析。教育研究需要“从探究普适性的教育规律转向寻求情景化的教育意义”（大卫·杰弗里·史密斯，2000），这种说法是具有片面真理性的。

如前所述，在对知识论立场的实在论和本质主义倾向进行批判的同时，我们也需要注意对它们作辨证的理解。我们近几十年来的教育研究主要是基于这样的立场来开展的，对它们的彻底抛弃意味着对所有以往的教育研究成果的否定。其实本质和实在是人们在进行研究时所做的一个预设，实体概念诸如教育者和受教育者的客观存在性是不能否定的，而本质这个概念不是实体概念，它是一个约定的概念，是一种主观的假定，本质的关键问题是如何追问本质，以怎样的方式去追问本质，而不是一味地否认对本质的探讨。（朱成科，2006）这意味着为了加深对教育的理解，可以对教育的本质作一些探讨，甚至相信它的存在，但是不能认为它就是认识的终点，更不能认为它就是事物本身。在对本质的探索和追寻中要保持对理性主义的审慎态度。

教育研究的文化转向

社会科学哲学发展到现在，随着研究主题和视域的扩展，开始出现一种由科学哲学向科学文化哲学转型的趋势，文化因素开始渗透进社会科学哲学的研究之中。研究者将科学看作是一种文化或文化活动，并对其进行哲学探究。而不是仅仅局限于做认识论的研究，因而它既区别于传统的科学哲学，又区别于一般的文化哲学。传统科学哲学向科学文化哲学的转变是由于科学哲学的学科定位或框架过于狭隘，以致无法应对和解决科学作为一种文化或文化活动所固有的深层矛盾的困境所带来的必然趋势。

传统的科学哲学的基本框架是认识论的和分析哲学的。它主要是从认识论的角度来研究科学,其研究范围基本上局限在认识论或方法论的领域内,其方法主要采用的是分析(或分析哲学)的方法,因而它所研究的认识论或方法论几乎等同于“科学的逻辑”。(孟建伟,2003)这种“科学的逻辑”的理论视野和兴趣使它陷入了就科学谈科学的困境之中。而在传统的认识论和分析哲学的框架之内,要使科学哲学走出理论困境几乎是不可能的。于是后现代主义者开始在科学之外来找寻破解困境的途径,这时候他们找到了文化这个母体。认为需要在“文化的整体”中来理解科学,特别是以人文主义的视角来理解科学,反对将“科学的整体”从“文化的整体”中区分开来,这样做将对科学的哲学研究从认识论拓展到价值论(孟建伟,2003),同时也开阔了社会科学研究的理论空间,科学哲学实现了由传统认识论和分析哲学的科学哲学向科学文化哲学的转变。总之,社会科学哲学的文化转向实际上是强调了文化因素在研究中的重要作用,提倡一种基于文化背景的科学研究。

教育研究文化转向的基本理念

在社会科学哲学的文化转向的背景之下,文化因素在科学研究中被普遍重视起来,将文化思维引进教育研究领域成为教育研究发展新的生长点,这要求教育研究实现一个文化的转向。教育研究的文化转向就是指以文化的立场来研究教育或者基于文化情境的教育研究。主要包括两个方面,一是在文化的大结构下重建教育研究的方法论;另一个就是教育研究应该保持一种对文化的积极参与意识。具体的操作思路是将文化因素引入到教育研究中来,以文化的基本要素作为认识教育的“背景色”,无论是对教育的认知过程还是将这种认知结果以语言的形式表达出来的过程,都始终需要在教育研究得以进行的文化背景的关照之下进行。教育研究应该是一种实践性的文化研究,而不能是脱离具体文化情境的空洞研究。脱离具体的文化情境,就脱离了教育之“根”,不仅不能提供具有相对普遍指导意义的知识,也不能解决具体文化情境下的教育问题。正如顾明远先生所言:教育有如一条大河,而文化就是河的源头和不断注入河中的活水,研究教育,不研究文化,就知道这条河的表面形态,摸不着它的本质特征,只有彻底地把握住它的源头和流淌了五千年的活水,才能彻底地认识中国教育的精髓和本质(顾明远,2004:1)。

教育不是凭空产生的,它的存在和发展是在一定的文化环境中进行的。基于这样的事实,对教育研究开展文化研究或将教育置于一个宽广的文化背景中加以考察就是合理而必要的选择了。对教育理论的探讨,必须将它放在文化的大结构之下。(周作宇,1995)只有在文化大结构之下产生的教育理论,才是真正为实践所需要的理论,才能解决文化大结构之下出

现的具体的教育问题。任何脱离我国当下教育实践的教育研究都是空疏无用的研究。可以说,教育研究的实践转向和教育者的实践关怀是教育理论深层次发展的需要。

石中英在《教育学的文化性格》中认为,文化就是在人们的生存发展的历史中形成并通过人们的各种活动而表现和传承的行为方式、价值观念、风俗习惯、语言符号、知识系统的整体。它的核心是价值观念,基础是一定社会的政治经济,表现是人们的行为方式、风俗习惯、语言符号以及知识系统。(石中英,2005:86)教育学的文化转向也就是要将教育研究的理论背景定位于这些行为方式、价值观念、风俗习惯、语言符号和知识系统,将教育置于这个复杂的系统中进行考察,并从教育与它们的互动关系中得出理想教育的应然式样。只有这样的教育研究才能使教育与置身于其中的文化产生"兼容性",才能使教育真正融入到文化之中。这样做既有利于教育与教育研究的健康发展,也有利于文化的顺利传承,并在传承中保持自身的生成性。

其实,将文化观念引入教育研究的做法在教育研究界早已开始,但大多研究者只是将它作为教育研究众多课题中的一个,仅仅止于理论上的探讨,缺乏对如何进行教育的文化研究进行方法上的深入分析,并没有对教育研究的思路和立场产生切实的影响。

教育研究文化转向的可能路径

基于前面对教育研究文化转向基本理念的分析,探讨教育研究转向文化立场,主要应从以下两个方面展开:一是在文化的大结构下重建教育研究的方法论;另一个就是教育研究对文化的积极参与意识。

第一,在文化的背景下重建教育研究方法论。就是要将教育研究的方法论同文化因素很好地结合起来,在文化意义上实现教育研究方法论的改进。要改善方法论,就必须从研究的成果形式——教育知识的角度来展开,即必须回答这样一个问题:文化背景中教育知识和合理标准是什么?

自启蒙运动以来,由于自然科学中普遍、中立、客观作为科学的唯一标准的确立,普遍、客观和价值中立也被作为教育知识合理性的唯一标准。教育研究的目的被认为是建立起具有超越一切文化差异,具有普遍适应性的知识体系,教育知识的功能也被定位于为教育活动提供具有普遍指导意义的指导法则。这个时候,教育研究的目的就是要找具有普遍指导意义的教育知识。然而,教育学作为人类知识的一种体系,其产生和演变不仅仅是教育知识体系自身的逻辑推演、猜测与论证的纯粹演绎过程,而是与一定的社会文化紧密相关。不同文化情境下的教育知识体系拥有不同的主题、方法和结论。(石中英,2002)脱离具体的文化情境,教育研究不仅不能提供具有普遍指导意义的知识,也不能解决具体文化情境下的教育问题。

教育界生搬硬套外来的教育概念和理论在中国教育理论和教育实践的尴尬证明了教育研究具有文化性。理论和实践有力地证明了，教育研究找寻超越文化环境而普遍有效的教育理论的理想和研究思路是有极大局限性的。

另外，如果以普遍、中立、客观作为教育知识唯一的合理性标准，自然导致这样一种逻辑：只有那些超越文化差异，具有普遍性质的教育知识才是最有价值的；西方发达国家的教育研究传统早于我国，必然比我们的研究先进，因此我们只要原样拿来即可。然而，事实表明，西方逻辑思考下产生的知识相对于其他具体文化情境来说只是片断、孤立化的知识，不能真正反映不同文化情境中丰富的教育情境，我们有必要依据自己的文化情境寻求新的主题和方法。本土的知识形式亦应视为合法、有效的知识，基于文化情境的教育知识，或者说，基于本国、本地区、本民族的文化情境的教育知识对于解决本国、本地区、本民族的教育问题具有不可替代的价值。从知识普遍主义标准导致的脱离具体文化情境的教育研究的理论和实践的矛盾可以看出，脱离文化情境的教育研究是没有前途的，教育研究必须基于文化情境之上。教育研究必须基于一定的文化情境来进行，这也是教育研究必须遵循的最大的方法论原则。

第二，提升研究者对文化的参与意识。研究者本身就是一种文化性存在，他既是文化的产物，又在不断地作用于文化。但是很多研究者“身在山中不自知”，整天跟文化打交道却忽视文化的存在和作用，缺乏自觉的文化意识。整天埋头书斋，皓首穷经，钻在故纸堆中做从逻辑到逻辑的研究，他们只知道概念、范畴、演绎、推理，作机械抽象的研究，不去研究千姿百态的文化存在。不去思考教育研究能从文化大背景中汲取到什么营养，也不分析自己通过教育研究这个渠道能够为文化做点什么，这种现状就是因为教育研究者缺乏一种积极的文化参与意识。研究者的这种对文化参与意识的淡薄是历史地形成的，近代科学实证传统的长期浸染，使很多研究者都只执着于对教育的定量分析和逻辑推演，很少关注学生如何在真实的文化世界中生存与生活的问题。长期积累下来就形成了学者对文化参与的淡薄意识。

在文化大背景下建构的教育研究方法论，最终还要落实到教育研究者，没有研究者对文化的参与意识和开放态度，这种方法论的构建也只能是劳而无功。因此，传统教育研究对文化的盲目所造成的研究困境一方面呼唤建基于文化背景的研究方法论的出现，另一方面更要求作为方法论思想的载体的研究者也要保持一种对文化的开放和积极的态度，将教育活动及构成要素看作文化中的存在。在具体的研究活动中，从真实的文化情境中寻找教育问题，并以深层的文化意识来解读问题，继而提出符合当下文

化环境的解决方法。这才是破解教育研究困境的应然选择。

需要特别说明的是，强调教育研究的具体文化情境并不是倡导相对主义，也不是鼓励教育研究"关门闭户"搞闭门造车。不同种类的文化具有一定的相对独立性，这并不表示基于不同文化情境的教育研究是"不可通约"的。应该意识到文化是人的文化，人性的共同必然带来文化之间的某些"同质"，文化之间是可以交流的，也是需要交流的。作为一种文化活动的教育研究不能搞"独白"式的研究，而是有赖于丰富的"对话"。不同文化情境中产生的教育知识之间的交流、沟通、比较是必要的，也是可能的。

重构以实践为基础的教育研究

马克思主义哲学的"实践转向"开启了影响深远的现代西方哲学研究转向实践的潮流，这种影响不可避免地波及社会科学哲学领域，在社会科学哲学研究范式转型中体现为一种深沉的实践论转型。不论是社会科学哲学的问题域，还是它的研究路径都体现了一种实践关怀，社会科学哲学研究实现了由重视纯粹逻辑研究到重视实践性的一大转变，"走向实践语境"就是社会科学哲学逐渐向实践靠拢的明证。在这种倾向之下，德国科学哲学家赖欣巴哈甚至将理性主义的逻辑证明的方法斥为"逻辑魔术"而加以排斥（赖欣巴哈，1991:31）。作为人文科学的教育学不可避免地被卷入到这场"向实践靠近"的热潮之中，教育研究正渐渐走出概念式的研究，将视线渐渐移入教育实践。

走出旁观者视角，进入置身者的实践视角

前面提到，基于本质主义和实在论知识论立场的教育研究的共同问题就是知识的普遍主义信仰。实际上，与普遍主义相伴而生的还有旁观者的研究视角。

第一，旁观者视角及其批判。所谓研究的旁观者视角是指研究者将自己从研究对象（教育世界）中抽离出来进行研究，而没有看到自己就是处在对象世界之中的，没有看到研究者自身和研究对象的同一性。这种视角意味着研究者走到"对象"之外，通过"观察"与"思辨"的方式认识世界，并为教育提供纯粹的逻辑先验模式和框架。换句话讲，它要求人站在世界之外的某个角落去认识世界。知识旁观者预设了一个"知者"作为主体，观看冥想那个作为客体的外在世界，而唯有后者才具终极绝对之真实性。尽管认识的主体是寓居在认识的世界之中的，但是他要假设自己是在世界之外，以旁观者的身份认识这个世界。（赵刚，2005:9）这样做的理由在于，在这种思维方式下，研究者坚信存在着独立于人类和社会的客观真理，人们必须尽可能摆脱自己所处时代的社会局限，以便从某种超越者的观点上来考察它。这样旁观者的思维方式把人同人的世界割裂开来，试图以人的理性

去揭示普遍规律,容易陷入一种"外在论的谬误"。

传统的教育研究也存在着旁观者的研究视角的问题。这种视角将假设的人在教育世界之外的某一个位置作为把握世界的基点,这个基点成为把握教育世界的基础性前提。教育研究者相信在教育研究理论世界之外,存在一个可以让教育研究者容身的位置,使他们能够站在研究对象之外来考察它。然而真实情况是,这个基点和位置只是我们虚设的,实际上它并不存在。我们就身在我们的世界之中,而不是外在于世界的。既然研究者永远都身在其赖以生存的世界之中,那么我们的认识就不能将认识对象置于先验的外在于我的位置,而必须将它和我们的行动联系在一起,并且在行动中实现对它的认识和把握。

外在的研究视角使研究者"身在山中不自知",却非要寻找那个实际上并不存在的"山外立脚点",这样做的一个最大危险在于,研究者不顾"身在山中"的事实,最终"不识庐山真面目"。另外,当采取外在旁观者的研究视角的时候,又容易重新回到前面批判的本质主义的知识论道路。

第二,教育研究的内在置身者视角。既然教育研究的外在旁观者视角存在种种缺陷,那么克服的办法自然就是由外在旁观者视角走向内在置身者视角。

内在置身者视角消解了研究者站在教育世界之外考察教育的那个基点,将"独立"于教育世界的研究者又拉回了教育世界之中,这时候教育研究者是整个教育世界的一部分。除了对教育世界的观察与思辨之外,教育研究者还可以通过在教育世界中活动和对教育生活的参与而获得的经验和体会来感悟教育,这是内在置身者视角的教育研究在具体研究方法上的突破。它的研究目标也不再只是教育规律和独立于具体主体和教育世界的教育本质,而是实实在在的教育问题。教育研究的这种内在置身者视角为教育研究奠定了坚实的认识基础。

教育世界是个含义宽泛的范畴,当我们内在置身于教育世界中的时候,我们以何种方式理解教育?教育世界和研究者的认识之间的结合点在哪里?答案就是教育实践。教育学是一门实践性很强的学科,它的出发点和最终归属就是教育者的教育实践。相对于认识,实践无论是在事实上还是在价值上都具有优先性。因此,教育研究的最终出发点和归宿是教育实践。

教育研究回归教育实践

从根本上说,教育学是一门应用性和实践性的学科,是一门需要在教育实践中定位自身价值的学科。基于这样一种普遍的认识,研究者们尤其要注意从实践的角度来判定某种教育理论的价值,或者直接关涉教育实践中亟待解决的各种现实问题。走向教育实践,日益成为全世界教育研究者

共同的价值追求。实践的视角意味着教育研究不能从纯粹的概念和逻辑出发,它的理论主张不可能来源于某一种知识的演绎,而是来源于对教育实践的现实思考。我们对什么是好的教育以及如何进行教育的基本主张"不能在逻辑上从人的本质或无可争议的原理中推导出来"(理查德·舒斯特曼,2002:6)。而是如同胡塞尔所言,只有将视野指向人类精神得以生长和存在的生活世界,将其作为人的价值存在的基础,一度失落的人的意义才能重新复归。教育的意义和价值也只能从教育实践和生活世界去寻找。

一般认为,教育研究的最终归属是指导教育实践,因此作为教育研究成果的教育理论只能从教育实践中来,而没有任何其他的来源。因为教育研究只有研究教育实践,关照教育实践才能认识教育实践,最终才能指导教育实践的发展。而其他任何形式的"研究"——包括纯粹逻辑演绎、从概念到概念、从其他学科"拿来"等做法,都混淆了教育研究的应然起点,遗忘了现实的教育世界。这种研究生产出来的"理论"只能是不切实际的空想,它对实践的指导就更无从谈起。

教育实践是教育活动者的生活实践,是教育活动者一种特有的存在方式。因此,教育研究者对教育实践的回归可以通过对教育生活的关照来达成,关注丰富的教育生活世界,思考真实教育活动中最切实的问题,而不是只面对既成的理论文本。正如马克斯·范梅南所言:理论抽象化的倾向所面临的最严厉的指责,就是教育研究者和理论学家忘却了教育体现在不断的实践中,教育的意义必须到教育的实际生活中去寻找(马克斯·范梅南,2003:60)。活生生的教育生活是教育研究的生命之源,只有将教育研究的触角伸展到教育生活的方方面面,教育研究才能获得它的生机和活力,教育实践才能在教育研究的关照下富有成效地进行。

教育研究转向教育实践的理念,要通过采取措施付诸于行动才能转变为现实,当前形势下应该努力的方向如下:

第一,关注、分析、解决教育实践问题。教育研究从教育实践中来,最终也要回到教育实践中去。教育实践是教育研究的出发点,因此研究者需要着意地选取教育实践问题作为自己的研究对象。这是教育研究回归教育实践在研究对象选择上的最基本要求。教育理论工作者回归实践就是要在丰富的教育实践中去寻找研究的问题,建构理论,去判断理论的价值,探问教育的意义,实现教育活动的创新和个人的自我发展。教育理论工作者回归实践,既要"入世",也要"出世",实际上就是要超越经验层面的教育生活。实践是活生生地存在着的,它的生机活力和多样态的存在方式,使得它与抽象的理论形成鲜明的对比。如果理论是停滞不前的,缺乏自我更新的机制与活力,那么,它与实践之间的距离就会越来越大,也就越来越

无法适应实践的挑战与要求。理论的抽象与一般，不能成为远离实践的借口，只有在分析实践中存在的多种多样问题的过程中，理论才能与实践结合起来并被赋予了一些生命的气息。

第二，转变研究方式，研究者走进教育生活。这要求教育研究者走出书斋，放弃纯粹抽象研究的情节，走入活的教育。在活的教育中感知、体会，并在活的教育中找到问题。然后在收集资料的基础上，运用自己的理论积累，结合具体的现实状况，分析并解决问题，在教育生活实际中摆脱研究者陷入的"非现场"的抽象研究的尴尬。但是，对研究者走进教育生活的提倡，并不是要求所有的研究者都直接奔赴教育的第一线，这是不现实的，也是不必要的，教育研究需要有一批书斋式的学者，对一些高于实践的教育价值问题做思辨研究，以不断更新其他研究者和实践者对于教育的新理解。走进现场的研究者也不能毫无理论和思想准备的情况下被抛到现场之中，在进入现场之前必须做足思想和理论上的准备，对所要进入的现场有一定的前期了解。另外，研究者走入现场不是"跑下去"看一看，胡乱指手画脚一番，而是要在严肃认真的研究之后，澄明隐藏在教育现象背后的问题，指出解决问题的策略。

第三，培植教育理论研究者和实践者的解释共同体，促进交流和对话。教育实践不仅关系着教育工作者的生存价值和生存意义，同时也涉及与教育工作者的公共事务相关的行为方式，因而教育实践也就是人的公共世界和公共领域，它是所有教育活动参与者共享的世界。教育理论工作者如何在公共生活的实践中扮演着更为有效的角色，如何通过为社会服务发展自我？也就是说，教育理论工作者应该做什么和能够做什么，一个重要的方面取决于在教育实践中与所有教育活动参与者的对话和交流。

由于教育研究对于教育实践和教育生活的强烈需求，而一线的教育实践者是完全意义上生活在教育实践和教育生活中的人，因此通过教育实践建立的教育解释共同体便显得尤为重要。教育解释共同体的建立基于教育理论研究者和一线教育实践者主体间性的关系，在互为主体的过程中达到良好交流和沟通的目的。这种理解性共识是在对话与协商中达成的，它改变了理论工作者对实际工作者的话语霸权和理论指导者的姿态，消解了实践工作者对教育理论和教育研究的排斥。在两者的交流互动中，通过寻找背景性共识，形成解释性共识，达成价值共识和意义共识，形成了教育的解释共同体与合作共同体。

教育研究转向实践，不仅仅是简单提升研究者的实践意识和提倡研究者走入实践，这个过程其实内涵了教育研究整个方法论的转换。研究者的研究出发点、研究方式、研究的目的都随之发生了置换。换句话说，教育研究实践转向指出了一种新的以实践为基础的教育研究认识路线。但是，需

要指出的是，强调教育研究的实践转向，并不是要否定理论研究和教育学学科建设的价值。就我国的教育研究来说，正确的发展思路应该是"深下去"、"上得来"，既要进一步加强基础理论研究，又要强调立足实践、服务实践，这二者本来就是内在统一的。近些年来，在反对教育理论脱离教育实践的同时，也出现了一股反理论的倾向，主要表现于，部分"一线工作者"贬斥、丑化、拒绝教育理论，满足于经验的总结、行动研究、叙事研究、实践反思等"贴近教育实践"的研究课题和研究方式，部分教育理论工作者对此推波助澜，最终导致了我国教育学术"高不成低不就"的局面。这种状况亟须予以高度重视，要以马克思主义认识论为指导，科学地处理教育理论与教育实践的关系，避免从一个极端走向另一个极端。

参考文献

[1] 马克思. 关于费尔巴哈的提纲[C]//马克思恩格斯选集[C]. 北京：人民出版社，1972.
[2] [美]库恩. 科学革命的结构[M]. 李宝恒，纪树立，译. 上海：上海科学技术出版社，1982.
[3] [法]保罗. 利科尔. 解释学与人文科学[M]. 陶远华，等，译. 石家庄：河北人民出版社，1987.
[4] [德]H. 赖欣巴哈. 科学哲学的兴起[M]. 伯尼，译. 北京：商务印书馆，1991.
[5] 孟建伟. 从科学哲学到科学社会学[J]. 自然辩证法通讯，1998(3).
[6] [德]海德格尔. 存在与时间[M]. 陈嘉映，王庆节，译. 北京：生活 读书 新知 三联书店，1999.
[7] [德]汉斯·格奥尔格. 加达默尔. 真理与方法[M]. 洪汉鼎，译. 上海：上海译文出版社，1999.
[8] 盛晓明. 地方性知识的构造[J]. 哲学研究，2000(12).
[9] [加]大卫·杰弗里·史密斯. 全球化与后现代教育学[M]. 郭洋生，译. 北京：教育科学出版社，2000.
[10] [美]理查德·舒斯特曼. 哲学实践实用主义和哲学生活[M]. 彭锋，等，译. 北京：北京大学出版社，2002.
[11] [美]怀特海. 教育的目的[M]. 徐汝舟，译. 北京：生活 读书 新知 三联书店，2002.
[12] 石中英. 论教育学的文化性格[J]. 教育研究，2002(3).
[13] 郝德永. 教育学面临的困境与思考[J]. 高等教育研究，2002(4).
[14] 郝德永. 从"规律"的证实到意义的阐释：教育学的语义转向[J]. 高等教育研究，2002(2).
[15] [加]马克斯·范梅南. 生活体验研究——人文科学视野中的教育学[M]. 北京：教育科学出版社，2003.
[16] 张汝伦. 现代西方哲学十五讲[M]. 北京：北京大学出版社，2003.
[17] 孙振东. 教育研究的主体性问题研究[D]. 西南师范大学，2003.
[18] 尧新瑜. 试论教育研究范式的转换[J]. 现代教育论丛，2003(1).
[19] 孟建伟. 从科学哲学走向科学文化哲学[J]. 自然辩证法研究，2003(6).
[20] [美]杜威. 确定性的寻求[M]. 傅统先，译. 上海：上海人民出版社，2004.
[21] [美]詹姆斯·B. 鲁尔. 社会科学理论及其进步[M]. 郝名，章世嵘，译. 沈阳：辽宁教育出版社，2004.
[22] 石中英. 本质主义、反本质主义与中国教育学研究[J]. 教育研究，2004(1).
[23] 石中英. 教育学的文化性格[M]. 太原：山西教育出版社，2005.
[24] 赵刚. 知识之锚——当代社会理论的重建[M]. 桂林：广西师范大学出版社，2005.

[25] 王兆璟. 论教学理论研究的知识学转向[J]. 西北师范大学学报(社会科学版),2005(6).
[26] 江天骥. 当代西方科学哲学[M]. 武汉:武汉大学出版社,2006.
[27] 于伟. 现代性与教育[M]. 北京:北京师范大学出版社,2006.
[28] 孙振东. 论教育学的科学性与价值性的统一. 全国教育基本理论专业委员会高级研讨会论文,2006.
[29] 康丽颖. 教育理论工作者回归实践的自识与反思[J]. 教育研究,2006(1).
[30] 孙振东. 学校知识的性质与基础教育改革的方向[J]. 教育学报,2006(2).
[31] 李长伟. 从实践哲学的角度透析近代教育学的分裂[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2006(3).
[32] 殷杰. 当代西方的社会科学哲学研究现状、趋势和意义[J]. 中国社会科学,2006(3).
[33] 郭春贵. "语境"研究纲领与科学哲学的发展[J]. 中国社会科学,2006(5).
[34] 朱成科. 论作为教育本体论的教育哲学——兼论"反本质主义"教育观点的时代困境[J]. 教育理论与实践,2006(10).
[35] 王澍. 寻求恰当的知识论立场[D]. 华东师范大学,2007.
[36] 唐启秀. 教育实践理性的结构研究[D]. 西南大学,2007.
[37] 王兆璟. 教育理论与实践关系研究的知识向度[J]. 教育研究,2007(4).
[38] 郑金洲. 学校教育科研的十个发展趋向[J]. 上海教育科研,2007(5).
[39] 孟建伟. 科学哲学的范式转变——科学文化哲学论纲[J]. 新华文摘,2007(9).
[40] Gerard Delanty, *Social Science: Beyond Constructivism and Realism*, Open University Press, 1997.
[41] Stephen P. Turner, Paul A. Roth, *Philosophy of the Social Sciences*, Blackwell Publishing, 2003.

23 对我国教育叙事研究的反思*

20世纪70年代西方学者将叙事学从文学领域引入教育学领域，20世纪90年代我国教育学者予以引介、倡导，从而使得教育叙事研究方式对我国的教育研究产生了较为广泛的影响。无论是在高校的教育理论研究中，还是在中小学的"行动研究"中，教育叙事研究都成为一种潮流。不少学者把教育叙事研究不仅当作一种研究方式，而且当作自己的学术领域。在高校，以叙事研究为对象或用"叙事研究"完成的科研成果、研究生毕业论文层出不穷；在中小学，叙事研究极大地激起了中小学教师参与教育研究的热情。经过几年的传播和发展，我国的教育叙事研究在实现其价值的同时也暴露出一些问题，引发了一些困惑。本文通过反思我国教育叙事研究兴盛的起因背景、存在的问题，提出一些完善和发展我国教育叙事研究的初步看法。

我国教育叙事研究兴起的原因

教育叙事研究之所以被我国教育理论界和实践领域青睐，主要是由于其在一定层面上有效解决了教育理论与教育实践相脱节的问题，并被当成教师专业化发展的一种有效途径，同时，整个教育研究领域研究范式的转型，也是教育叙事研究兴盛的重要原因。

首先，教育叙事研究在一定程度上有效地解决了长期存在的教育理论与实践相脱节的问题。在此之前，教育理论研究似乎永远都是"教育科研人员"的专利，教师只是"教育专家"提出的各种"教育理论"的实践者。教育叙事研究让教师们突然发现：原来教育研究离自己并不是那么遥远，它就在自己的身边，只是平常并不把它们当作研究而已。从最初的"教学日志"到如今的个人教育博客，随处可见教育叙事研究所激发起的中小学教师参与教育科研的热情。在这股热情的推动下，许多中小学教师也已经不再满足于纯粹的经验式的描述，开始主动地学习以前令他们"望而却步"的

* 本文与陈荟同志合作完成。

各种教育学理论知识,然后又通过这些理论来分析自己的教学实践,从而进一步加强了对自己教学经验的分析力度。这种良性循环有效地拉近了教育理论与实践的距离,也拉近了教育理论与教育实践工作者间的距离,从而加强了两者间的对话和沟通。

其次,教育叙事研究是培养反思型教师和提高教师专业化发展的一种有效途径。在对一些中学教师教学反思所进行的专门研究中发现:教育叙事研究所提倡的“写教学日志”的方式对培养和提高教师教学反思的能力有着显著的效果,一般的教师也都主要采取叙事的方式对自己的教学进行反思。有的教师可能对教育叙事研究没有自觉的意识,在具体的实践中,却在实践着叙事式的反思方式,并把其称作“写教后记”等其他名称。通过对比可以发现,有自觉意识的教师做起来更为细致周密,思考得更为深入;无自觉意识的教师做起来则更为随意,点到即止(陈荟,2005)。实际上,如今流行的中小学教师的各类个人“教育博客”也不过是“教学日志”的进一步发展,是把“教学日志”与网络结合的产物,而这种结合又促使教师的教学反思从个人的向集体的、合作的反思行为转化,同时也进一步扩大了教育叙事研究的影响。

第三,教育叙事研究受到整个教育研究领域研究范式转换的影响。正如教育叙事研究的主要倡导者康纳利(M. Connelly)和克莱丁宁(J. Clandinin)所说:“随着科学—人文这两种教育研究模式的交锋和转换,叙事与讲故事,这两个密切相关的术语频繁出现在文献中。”(康纳利等,2003)客观主义因果分析和普遍主义的“多中求一”思维方式导致的教育研究的科学主义倾向,受到了人文主义方法论的激烈批判,尤其近年来,受后现代主义思潮的影响,多元主义、相对主义、后经验主义、整体情境论等理论观点占据了上风,实证主义和逻辑实证主义的研究方式受到进一步批判,“草根研究”、“由下而上”的研究、“主位立场”研究等研究方式在“科学文化哲学”号令下备受青睐。还有一些学者提出了教育本身就是一个复杂的系统,因此,不能简单地把教育现象分解成若干部分进行“肢解式”的研究,而应注意教育自身的整体性、多样性、偶然性、特殊性、情境性,据此倡导复杂研究范式,也强调教育研究中要注意研究对象的整体性、丰富性、情境性。

同时也应该承认,对教育叙事研究的误解滥用,也是我国教育叙事研究兴盛的一个重要原因。据说叙事研究就是“讲故事”,不用理论和概念,不需要有什么前期教育理论积累就可以进行,就是写教学日记、反思教育教学经验,就是到网络上随意写自己的感受、体会,自说自话而已。由此,进行“教育叙事研究”的队伍十分庞大,“成果”不计其数,情绪高涨,场面十分热闹。

当前我国教育叙事研究存在的问题

尽管我国教育叙事研究的倡导者试图对教育叙事研究作详尽而严密的阐明，利用各种机会、各种媒体进行解说，甚至直接请来外国专家进行说教，但是，目前看来，即使在教育叙事研究的倡导者内部，也存在一些基本理念上的冲突。这种理论上的冲突给教育叙事研究的开展带来了一些混乱。

首先，尽管我国教育叙事研究的首倡者一再强调“教师的讲故事与我们所说的教育叙事不是一回事”，“叙事者须明了经验的呈现不等于叙事研究，尽管叙事本身是经验呈现的最佳方式”（丁钢，2004），“作为叙事研究中的故事，其不会是仅仅依赖只言片语的记录，或者案例式的客观事实记录”（丁钢，2006）。但在教育理论探讨与教育叙事研究方式的运用中，却出现了对教育叙事研究概念滥用和泛化的倾向，甚至走向强调特殊主义的反理性主义的极端，从而把教育研究中对共性与个性、一般与特殊、“一”与“多”的探讨对立起来，使得教育叙事研究出现了“叙事有余，理论不足”的缺陷，甚至出现了反理论、去概念的倾向。似乎每个人都可以对教育叙事研究说点什么，但要问教育叙事研究到底有哪些特点时，总是不能够得到明确且令人信服的回答。一些长期从事教育叙事研究的学者也意识到了这一问题的存在及其严重性，发出了“教育叙事研究必须加强自身方法的建设和学术规范的训练”的呼吁，并且开始对教育叙事研究进行了自觉的反思（王枬，2006）。

其次，在教育叙事研究的相关理论中，对教育叙事之“事”是否可以虚构也存在两种截然对立的观点。从国外首倡教育叙事研究的专家那里可以明确，教育叙事所叙之“事”应该是指真实的教育事件，是不可虚构的：“叙事主义者相信，人类经验基本上是故事经验，人类不仅赖故事而生，而且是故事的组织者。进而，他们还相信，研究人的最佳方式是抓住人类经验的故事性特征，记录有关教育经验的故事同时，撰写有关教育经验的其他阐述性故事。”（康纳利等，2003）显然，这里用“故事”这个词指的却是参与者的实际经验，用“故事”这个词汇或者是有比喻的性质的，或者是翻译上存在问题，但是有一点是肯定的，即不能理解为我们日常所说的虚拟的、编造的故事。从康纳利等所罗列的 11 种“形成现场文本的方法”中也可以看到，它们都是一些“参与者”或者“当事人”（包括机构）提供的经验性材料，其中的“故事”是“个体有关其自身经验、其学校和专业的故事”、“教师、家长、学生和其他人讲述关于学校的故事”等，由此也可以看出，这些

"故事"不是编造虚拟的,而是讲述的经验情节。但是,有的学者对教育叙事研究倡导者所说"故事"的理解似有望文生义之嫌,认为"故事"可以是虚构的:"叙事研究当然可以是虚构的,柳宗元的《种树郭橐驼传》、卢梭的《爱弥儿》都是有意义的叙事作品,它们都是虚构的叙事。""关键原因在于:虚构的作品本身就有真实的含量。中国人的说法是:'来源于生活而高于生活'。"(刘良华,2007)

教育叙事研究虽然是源于可以进行虚构创作的文学领域,但是,被引入教育研究领域后,其所借用的只是"叙事"这种独特的人类经验的表述方式。"人类经验基本上是故事经验;……研究人的最佳方式是抓住人类经验的故事性特征。……写得好的故事接近经验,因为它们是人类经验的表述,同时它们也接近理论,因为它们给出的叙事对参与者和读者有教育意义。"(康纳利,2003)有的学者在反思"以确定和'发现真理'为主旨的宏大叙述方式"的合法化危机时也指出:"如果这种真理根本就是不切实际和/或虚幻的,那么合法化就会出现疑问,而合法化也容易成为一种迷信,同时使权威成为真理的化身,使同一化或同质化得以强行推行。因而,'祛魅'就成为必然。"(丁钢,2002)如果这种为了"祛"宏大叙事"不切实际和/或虚幻"而产生的迷信权威之"魅"的教育叙事研究,自身却认为教育叙事研究是可以用"虚构"的故事去表达自己"有教育意义"的成见,那么,这是否就成了一种悖论? 如此一来,教育叙事研究之"魅"又需要如何来"祛"呢?

最后,教育叙事研究只是众多教育研究方式之一,它强调以"叙事"作为呈现经验方式,与其他研究方式一样,它是由若干种具体方法结合构成的过程。"现场、现场文本和研究文本以及它们之间的关系,是叙事研究的主要焦点,即从一个中立的观察者到一个积极的参与者的研究者和现场的关系,以及基于现场经验的复杂问题、经验的解释及重组和适当文本形式的研究者和现场文本的关系。"(康纳利,2003)可见,教育叙事研究仍然是一种研究,并不是很多人理解的那种"讲故事"、"写心得",仍然需要走出狭隘的经验努力进行"文本转换":"从现场文本到研究文本的主要转变是:研究文本为其他研究者和参与者而写,并超越现场文本中捕获的经验的特殊性。"(康纳利,2003)部分人,尤其是一线的中小学教师,误认为叙事研究是超越了其他研究方式的最具有优越性的研究方式,甚至有的人把教育叙事研究说成是唯一合法的教育研究方式,认为这种研究方式最贴近实践,不需要理论,也不需要理论提升,它的出现否定了其他的研究方式。一时间,教育理论及其研究处境尴尬,教育学各学科的建设好像真的走到了该终结的时候。

对我国教育叙事研究存在问题的归因分析

我国教育叙事研究存在理论纷争和操作困境的根源有三:其一是混淆了教育叙事与教育叙事研究两个不同的概念;其二是教育叙事研究的倡导仍没有跳出"方法中心"倾向;其三是忽视理论和理论思维的价值。

混淆教育叙事与教育叙事研究

认为教育叙事研究可以虚构的一方认为:"看起来,叙事和叙事研究是有区别的","但是,二者的界限也不见得那么清晰。"(刘良华,2007)而坚持教育叙事研究应该"接近日常教育'真相'"的一方认为,纯粹的经验呈现的教育叙事与教育叙事研究是根本不同的:"叙事者须明了经验的呈现不等于叙事研究,尽管叙事本身是经验呈现的最佳方式。叙事研究对于经验的表述是别有匠心的。因此,需要善于把人类学和社会学研究以及其他研究(它们已经在描述日常生活相互作用程序方面做出了令人瞩目的成果)的研究方法,以及在这些研究方法基础上所发展起来的具有描述性的叙事研究方法引入教育研究,具体来说,是引入到对教育经验的关注从而进一步对日常教育实践的观察上来。我们需要通过研究那些作为教育使用者或实践者的个体和群体,探索塑造教育的思想和实践是如何发生和进行的,把握教育实践中的弹性和细节,使日常教育经验获得重新的理解,从而建设教育叙事研究自身的方法。"(丁钢,2004)教育叙事本身不是目的,而仅是教育经验呈现的一种方式,教育叙事研究的根本目的在于把叙事的方法"引入到对教育经验的关注从而进一步对日常教育实践的观察上来",更真实地展现教育实践,以便更深入地探讨教育经验,同时加强教育叙事研究自身的建设。教育叙事形成的是现场文本,必须有经验的真实性,由此再形成研究文本,这才是教育叙事研究的过程。

进一步说,那种认为教育叙事研究中的"叙事"可以是虚构故事的观点,其实缘于对教育叙事研究宗旨的理解不够,是对教育叙事研究缺乏方法论层次思考使然。教育叙事研究反对普适性的宏大理论诉求,试图使研究具有"草根性"、情境性、研究立场的主位取向,因此强调研究者深入经验场景中,恰恰要的就是参与者的真实经验情境,尽管这种"真实经验情境"是被记录下来的、讲述的"故事",但是,一定是"现场文本",不是编造、虚拟的。由"现场"形成"现场文本",再由"现场文本"形成研究文本,这才是教育叙事研究的整个过程。认为编造有教育意义的故事就是教育叙事,根据这样的故事展示一定的教育理念就是教育叙事研究等观点,都是对教育叙事研究的误解。

把教育叙事等同于教育叙事研究，再把教育叙事说成是虚构故事，这是人们把热衷于博客上写故事、心得当成叙事研究的认识根源。

“方法中心”倾向的影响

无论是教育叙事研究，还是其他任何教育研究方式都不是万能的。不能期望只通过一种研究方式就可以有效地解决所有的教育问题。有些学者也已经意识到了这一问题，认为“教育叙事研究的适用范围有一定的限度，即适用于人文领域而不能运用于一切领域，它不是包治百病的良方，而是作为质的研究方式中的一种方法，是与质的研究方式中如人种志研究、人类学研究、生活史研究等方法及量的研究方式中实验法、测量法等方法并存的。”（王枬，2006）此观点虽然意识到了运用单一方法进行教育研究的局限性，但仍没有看到问题的本质所在，其所坚持的仍是“方法中心”思想，只不过是意识到每种方法“适用的范围有一定的限度”而已。这就如国外有些学者提出“混合研究方法”，以来处理既非单纯定量研究也非单纯定性研究的一类研究。这种“混合研究方法”虽然为以前非此即彼的研究方法的划分提供了有益的补充，但是，其理论的出发点仍然是“方法中心主义”的。

任何研究的目的都是为了解决问题，这里的“问题”既可以是理论问题，也可以是实践中存在的问题。因而，任何研究方法都要服从问题解决的需要，能解决问题的方式方法，就是最好的方式方法。教育研究范式是由多种方法构成的研究方式方法体系，它不排斥任何有利于解决问题的具体方法，凡是有利于某个教育问题研究的具体方法、技术、手段，都可以根据问题研究的需要组织起来。这主要是由教育研究的综合性与跨学科性决定的。

教育叙事研究的方法论取向，无非就是通常我们说的“从活的教育”出发来研究教育，摆脱概念推理那样的从书到书、空对空的研究，它要立足于经验，就要去体会经验、解读经验，就要对经验的呈现方式、获取方式、解释方式特别关注。从教育叙事研究首倡者所列举的“获取现场文本的方法”可以看到，教育叙事研究所使用的获得资料的方法实际并没有超出我们熟知的那些收集资料的方法范围，几乎排除了定量方法之外的方法，都可以被叙事研究纳入自己的体系中。这里需要特别指出，研究方式不等于研究方法，研究方式近乎研究类型的概念，它处于研究范式与具体研究方法之间，常见的教育研究方式主要有历史研究、现场研究、调查研究、准实验研究、实验室实验研究。我们认为，教育叙事研究主要属于现场研究的一种形式。任何一种研究方式，都是根据研究课题的性质和研究任务的要求组织起来的若干研究方法的体系，这个有机的方法组合体系，用其中的某一种主要方法命名，就成了某种研究方式。

由此观之，教育叙事研究的地位和价值，以及其适用范围，不能抽象地议论，而要看研究的课题的需要。不能认为它就是最好的研究方式，即使对于中小学开展的教育研究来说，也不能说教育叙事研究就是最好的方式。像有人所说“教育叙事研究最贴近教育实践，最适合中小学教师专业化发展”云云，都是缺乏方法论意识的说法。记得2005年，在呼和浩特召开的全国教育基本理论专业委员会第十届年会上，叶澜教授大会发言中指出：恰恰是教育基本理论更从根本上靠近教育实践。此言甚是！

忽视理论和理论思维的价值

黑格尔在其《历史哲学》中用另类的眼光看待中国传统学术，断言中国科学不是科学，中国哲学缺乏理性；并且他还寻找到了对自己这种论断的根据，说中国的语言文字和社会制度导致了这种状况（黑格尔，2001）。不少中国学者认为这是黑格尔的错误之一。不过历史和现实确实表明，我们是个不太重视理论和理论思维的民族。不得不承认，我们一直没有西方那样的理智主义文化土壤，因此尽管有了上百年的努力向西方学习，科学理性、哲学理性总体上水平不高，却津津乐道于我们的“人文传统”。正当我国需要弘扬理性、发展科学的当儿，反科学的思潮却在西方流行起来，20世纪二三十年代“科玄之争”时期是这样，今天的后现代思潮对科学技术的批判也是这样。在我们这样一个自然科学和人文社会科学都不发达的国家，重视理论和理论思维是关乎民族前途命运的大事。恩格斯在《自然辩证法》中深刻指出了理论思维的重要性：“一个民族要想站在科学的最高峰，就一刻也不能没有理论思维。”（恩格斯，1972：467）“没有理论思维，就会连两件自然的事实也联系不起来，或者连二者之间所存在的联系都无法了解。”（恩格斯，1972：482）列宁论证了概念、范畴是人类认识事物的工具，这是众所周知的。毛泽东在《实践论》中也论述了理论思维和理论知识的重要性：“感觉到了的东西，我们不能立刻理解它，只有理解了的东西才能更深刻地感觉它。”（毛泽东，1991：286）这些论述并不是哲学家们从什么先验理念中推导出来了的，而是他们通过观察、体验或者从人类认识的历史经验中总结出来的真理性认识。

实际上，任何研究不可能离开理论概念。既然是研究就要进行思考，要思考就必然进行抽象和概括。甚至那些不是借助于语言进行的思维，仍然存在着抽象和概括。所谓不需要理论基础的、不用任何理论概念的研究是根本不存在的。教育叙事研究也不可能不需要理论、概念。“教育故事”的选择是受理论、概念支配的（无论意识到与否）；“教育故事”展示的也是理论、概念；如要对“教育故事”进行解说、分析、总结，也离不开理论、概念。所谓教育叙事研究超脱了理论、概念，其实不然：不是不用理论、概念，而是

在用着一些不“入流”的理论、概念,用着一些“个性化”的理论、概念,是一些难以交流的,概括性、抽象性不高的概念。

总之,教育叙事研究作为一种独特的研究方式,对教育研究的发展有着重要的促进作用,极大地丰富了教育研究的内容,给教育研究领域带来了一股清新之风。然而,不能把叙事研究方式看成是最好的研究方式,更不能看成唯一的研究方式。教育叙事研究传播和应用过程中出现的问题,有的是相关理论不明确导致的误解、误用,也有教育叙事研究自身的“先天缺陷”,同时也有些问题是对教育叙事研究的价值期望过高所致。从方法论层次分析教育叙事研究本身存在的问题,可能还会找出这种研究方式中固有的后现代主义倾向的局限性。这个方面,我们已有相关文章提出初步看法(孙振东,2005),但仍值得深入探讨。

参考文献

[1] 恩格斯. 自然辩证法[A]//马克思恩格斯选集第3卷[C]. 北京:人民出版社,1972.

[2] 毛泽东. 毛泽东选集(第一卷)[M]. 北京:人民出版社,1991.

[3] 黑格尔. 历史哲学[M]. 王造时,译. 上海:上海世纪出版集团,2001.

[4] 丁钢. 教育叙述何以可能[M]//中国教育:研究与评论(第3辑). 北京:教育科学出版社,2002.

[5] 康纳利,克莱丁宁. 叙事研究[J]. 丁钢,译. 全球教育展望,2003(7).

[6] 丁钢. 教育叙事:接近日常教育“真相”[N]. 中国教育报,2004-2-19.

[7] 周勇. 教育叙事研究的理论追求——华东师范大学丁钢教授访谈[J]. 教育发展研究,2004(9).

[8] 刘良华. 教育叙事研究的三大形态[J]. 上海教育,2005(2).

[9] 孙振东. 当前我国教育学建设中的几个问题[J]. 教育学报, 2005(5).

[10] 陈荟. 对一位中学教师教学反思的研究[D]. 西南师范大学,2005.

[11] 王枬. 教育叙事研究的兴起、推广及争辩[J]. 教育研究,2006(10).

[12] 徐勤玲. 国内教育研究的问题、原因及对策[J]. 教育导刊,2006(9).

[13] 杨敏,李建军. 教育叙事:研究而非艺术[J]. 江苏教育(小学教育),2006(7).

[14] 刘良华. 什么是叙事研究[EB/OL]. http://blog. cersp. com/userlog18/42474/archives/2007/391119. shtml,2007.

[15] 鲍道宏. 教育叙事研究:批判与反思[J]. 教育理论与实践,2007(5).

24 从实求知：民族教育田野研究的方法论原则*

任何学术研究都是为了"求知"、"求是"，解决问题。自然科学研究、社会科学研究自不待言，对于人文科学研究来说，由于其研究对象以及对象和研究主体之间充满了价值问题，研究结论有可能呈现多元性，因此重视相对观念、强调多元视角，但这仍是其"求知"、"求是"的研究目的使然。认为强调研究的主体性、强调研究对象的价值多样性是否定人文科学研究的客观性原则，认为人文科学没有"求知"、"求是"的研究目标，都是对人文科学研究的极大误解。1998 年，北京大学出版社出版了费孝通先生的《从实求知录》，题名中的"从实求知"，体现了费孝通先生的治学原则：从实地调查以及身边社会事实的观察、体悟中提炼出社会文化人类学的真理性认识。费孝通先生"从实求知"的治学原则，是对社会文化人类学方法论的总结概括，也是我国实事求是思想传统在学术研究中的坚持、运用和发展，对于任何学术研究都具有方法论意义。本文拟结合民族教育田野研究，谈谈贯彻"从实求知"方法论原则的基本要求。

从实求知的研究原则要求民族教育田野研究必须从实际出发

近些年来，受现代西方哲学的影响，真理的客观性以及真理观的"符合论"受到一些人的质疑，但是却未见确立起另一种更令人信服的认识论和真理观。具体到人文科学研究来说，承认价值多元主义、文化相对主义，也不能否定认识上的普遍性的存在。有人类学家在反思中外人类学方法论时正确指出："我愿意把自己说成是一个文化价值观的相对主义者，同时是一个社会认识论的普遍主义者。这两种观点，这两种心态，似乎存在着立场的对立。然而，我能理解他们的统一：一个人类学家若不能相对地看待他人的文化，就很难理解这个文化；他若不能理解实践这个文化的人也是人，就很难理解人之所以为人的道理。"（王铭铭，2002：8）其实，不独是人类

* 本文原载《西南师范大学学报》（人文社会科学版）2006 年第 6 期。

学研究,在所有关于价值问题的研究中,这样的原则都是普遍适用的。对于所有人文学科来说,由于研究对象的价值多样性和价值观的多元性,研究者站到一种什么样的价值立场,直接影响着对研究对象的理解和把握。正是为了更正确地认识研究对象,达到认识符合事实的效果,研究者要在“主位文化立场”与“客位文化立场”之间有清醒的意识,做出合理的选择。只采取客观主义的研究态度,像研究客观的自然现象或者客观的社会关系那样去研究人文现象,就不可能揭示人文现象的本来面目。在这里,强调客观主义研究态度和研究立场,恰好会得出背离实际的结论。

强调从实求知,一切从实际出发,实事求是,不仅是防止在价值问题、文化问题上客观主义研究态度的重要原则,也是走出一般认识上的普遍主义与特殊主义两极对立的重要方法论思想。任何科学认识,从其最初的知识来源上说,都应是对客观存在着的事物或者关系的认识或理解。但是,科学认识不排斥从已有概念和理论推演出新的理论知识,这与那种带有宗教色彩的从先验观念推演出来的理论体系,本质上是不同的。从已有的、对事实的一般认识推演出的对具体事物的认识,是用一般把握具体的认识方式。这种认识方式有其科学依据和逻辑上的合理性,但是却存在一种危机:一般既然不可能概括全部的具体,那么在用一般推演新的具体的时候,就有可能把原来概括的具体附加给新的具体,也有可能把新的具体中的特殊性用概括中的一般取代或者忽视。这是科学理论运用于具体实际的“双刃剑”特征。从实求知的方法论原则,基于对任何事物都是共性与个性的统一体的认识,要求超越特殊主义与普遍主义认识的极端性,力图全面真实地认识事物的本来面目,以便形成有效的实践智慧,解决问题,改造世界。

由于自然科学和社会科学研究对象的客观外在性,相对说来,具体情景性对问题研究的影响相对较小,一般理论在具体问题研究上的可推演程度较高。而人文科学的研究则由于对象的个别性、问题的情景性以及主体性价值的多样性,一般理论的普适性、可推广性十分有限。自然科学研究和社会科学的研究对象,比较容易从情景中分离出来,成为样品或者样本。对这些样品或者样本进行的客观研究,不但能够保证研究的效度,而且可以保证研究的信度。人文科学研究则不然,不深入场景做文化主位的全面考察、体验、理解,就难以把握研究对象。依靠小样本的研究,采用文化客位的研究方式,获得局部的、道听途说的资料,就可能得出不符合实际的、甚至荒谬的结论。正如费孝通先生所说:“我们的学科不是一个空想的学问,是科学,科学是从实际里边出来的,‘从实求知’,从实际里面得到知识,把知识总结出来。”(费孝通,2002)我国各学科田野研究工作有很多事例,从正反两方面证明了贯彻从实求知原则的重要性。如我国早期民俗学家

刘策奇等曾决心研究瑶人风俗及历史，结果由于当时的条件限制，未能深入瑶山进行田野考察，只好在最有机会的时候，遇到一二位居住接近瑶山或者到瑶山做买卖的朋友，交谈之下，得到一些瑶俗表面的状况。这一非实地的、二手交谈得出的结论，被后来辛树帜的瑶山调查证明是荒谬的。(施爱东,2006)而费孝通先生的诸多力作，正是坚持从实求知研究原则成就的。因此，费孝通先生晚年提出从实求知的社会文化人类学研究的原则，不只是个人长期研究经验的体会，也是对人文科学研究历史经验的总结，集中体现了人文科学方法论的要求。

民族教育问题属于典型的人文社会科学研究课题，其中的民族文化问题和教育问题，都是以价值问题为核心的。教育在本质上是一种建立在人生观、社会发展观基础上的教育观的外化和展现，具有文化的一般结构。教育观中的教育价值观，不但体现了社会的主流价值观、体现了国家的意志，也体现着特定地域、特定人群的价值观。多种教育价值观碰撞、冲突、融合形成的"合力"，制约着特定时空中的具体教育的培养目标，支配着这种特定教育的具体样态。不深入孕育这种教育的政治、经济、文化等构成的社会情景中，去由内而外、由下而上整体把握全面关系，要想理解这种具体样态的教育，显然是不可能的。想当然地以国家或者主流社会的价值观，以客位文化教育观，去理解某个民族的教育，或者想当然地以某个民族的传统文化理解其教育，都有可能把特定民族的教育问题简单化。目前国内关于民族地区尤其民族杂居区教育发展的设计，就存在一种过分强调单一民族的民族性，忽视同一地域不同民族生活方式和生产方式共性的倾向。换句话说，就是存在着一种重视了民族性却忽视了地域性的倾向。显然，在统一的国家内，在人口流动和文化交流日益增强的复杂社会条件下，片面强调教育的单一民族性，不但理论上是错误的，而且会给民族地区教育发展带来灾难性后果。这种情况的出现，是民族教育研究违背从实求知的方法论原则导致的。尽管这些研究似乎也在强调田野考察，但是走马观花式的短暂考察，不可能抵御观念先行、理念预设的客位研究立场或视角，不能真正贯彻从实求知的研究原则。在近年的研究生毕业论文中，相当一部分属于田野考察式的研究，但是在具体研究的时候，却采用了一些非田野研究的方法，如发发问卷、随便采访几个人、拍几张照片、到有关部门要一些书面材料等。由此收集的资料不可靠、不充分，不能有效解决研究的问题。田野考察最起码的要求——研究"实"、探索"实"，这样一点都做不到，研究的科学性，结论的真理性就谈不上了。

概括地说，从实求知的方法论原则，首先强调田野研究者应抛弃先见，深入场景，千方百计去"让事实说话"、"让事实说自己的话"。

从实求知的研究原则要求民族教育田野研究应有充分理论准备

民族教育研究毕竟属于教育研究,它是在一定教育理论视角下对民族教育问题的研究,没有一定教育学、民族学和文化学等学科知识和学术修养一样,不可能有真正的民族教育研究。尤其是以教育学统御其他学科形成的、适合研究需要的教育理论知识体系,对于保证民族教育田野研究取得成效至关重要。2005 年 9 月 23 日,在教育部人文社会科学重点研究基地西南民族教育与心理研究中心召开的“民族教育研究田野考察专题讨论会”闭幕式上,基地主任张诗亚教授作了题为《活的教育与教育学的活》的演讲。张先生强调了两个东西,一是田野考察研究方式在民族教育研究中的重要地位,一是田野研究的理论准备。(张诗亚,2005)从民族教育研究工作实际存在的问题看,张先生强调的后一个方面显得更为重要。田野研究经常要求避开先见和预设,从活的教育中去求知、求是,但是这决不是不要理论前提或理论指导。无论是对象性理论还是方法性理论,任何研究都是不可缺少的。然而,在实际的研究中,从选题到研究计划的制定,到研究的实施和资料的分析研究,都暴露出了理论准备的不足。这一点,在那些利用田野研究方式从事民族教育问题研究的研究生那里,表现尤为明显。有的人去研究某个少数民族地区的课程资源开发,却对编制课程的理论依据和现实依据不了解;有的人去考察某个学校的教育变迁,却没有关于教育的基本概念,不能根据研究的需要为教育下操作性定义;有的人想要做田野研究,却不具备田野研究的方法和方法论常识。

在 2005 年 8 月召开的全国教育基本理论年会第十届年会上,与会学者就民族教育研究领域部分学者否定一般教育学的价值和科学性提出了批评。而实际上,淡薄理论甚至反理论的倾向不独存在于民族教育研究中,而是近年来我国教育研究和实践领域表现出的一种方法论思潮,突出表现在一些关于“质的研究”、“行动研究”、“叙事研究”等所谓“由下而上”研究的倡议中。教育实践领域存在的反教育理论倾向更是由来已久,它就是教育理论界经常批评的“实践脱离理论”的现象。部分人出于对教育理论研究的误解和对教育理论价值判断的功利主义态度,以狭隘的“有用性”为标准,否定教育理论的价值,把教育理论研究称作“经院研究”,把大学里的教育理论工作者称作“经院派学者”。有这样的误解,加之美国行动研究理论方法的传入和倡导,教育实践领域的反教育理论倾向更甚,大量的无教育理论基础的“教育研究”产生出了不计其数的“教育研究成果”。其中

大量的是低水平重复研究,没有基本规范的应景性述说,甚至是虚假的夸张或者没有内在效度的“实验结论”。包括专门以教育学为专业的教师和研究生所撰写的大量论文也失去了学术标准。不学教育学照样做出教育学硕、博学位论文,这种情况并不鲜见;不学教育调查法而做教育调查研究的大有人在;用集中量数判断离散度,用来自特殊总体的数据推断一般总体的特征等,诸如此类的常识性错误,在教育学研究生毕业论文里时有发现。教育实践领域中的反理论倾向获得了教育理论界的响应,而且还产生了一种“自下而上”方法论的支持。由此,“行动研究”、“质的研究”、“叙事研究”、“田野考察”、“人种学研究”、“扎根研究”、“校本研究”、“个案研究”等,种类繁多的强调特殊、强调具体的研究方式、方法盛行;研究本质、追求规律、面向共性、探索普适性的研究似乎成了过时甚至错误的东西。(孙振东,2005)

时下又出现了一种时髦的观点,说教师专业化需要的是“教学智慧”、“实践智慧”,而不是“抽象的教育理论”,说什么“书本上的教育学理论无用”,只有教师通过写教育随笔,进行教育或者教学反思,才能形成有效的教育智慧,才能保证教育实践的成功。甚至一些要成长为专门学术人才的研究生也讨厌理论,抱怨老师们给他们讲一些“没有用的理论”,他们说自己需要的是能解决实际问题的“实在东西”。不错,科学理论是抽象出来的,它们脱离了具体情景,舍去了一些非本质的东西,反映了一般,忽视了具体。试图只用科学理论解决具体问题,显然是不行的,别说具体教育问题是多么复杂,就是运用自然科学理论解决生产、生活中的技术问题,也不是那么立竿见影。保证实践成功的实践智慧,不只由科学理论构成,其中还有价值理性的成分和情景性知识。但是缺少科学理论的“实践智慧”永远只能是低水平的、经验层次的、残缺不全的智慧。教育研究工作也是这样,研究者可以用自己的研究经验、零碎的机智或技巧取得一些研究成果。但是缺少理论基础和方法论指导,终究不能保证研究工作的整体规范性,也不能获得高质量的研究成果。在田野工作中,如果没有必要的理论准备,就可能淡薄研究主体意识,忽视文化定位,分散收集资料的目标,缺少观察的敏感性,导致研究的失败。

从事民族教育田野研究需要哪些理论准备,这主要由研究的问题决定。一般地说,需要准备对象性理论和方法性理论。教育问题涉及的因素和关系杂多,需要的理论知识广泛,社会学、人类学、文化学、教育学、经济学等有关理论都可能用到。因此有的人说民族教育问题的研究属于多学科研究,需要多学科联合攻关。这个说法看到了单一学科理论不足以支持民族教育研究,说得很直观,容易理解,但是不很准确。用一个学科视角或者几个学科视角来研究问题,都是学科视角,都有以学科理论“剪裁”问题、

学科化问题的倾向。问题的解决需要立足于问题,采取跨学科的研究。跨学科不同于多学科,多学科研究是一种学科中心主义倾向,限于各个学科从自己的立场和视角出发,用自己的一套理论和方法去解决问题的某个层面或某个侧面。而跨学科研究则是从研究对象本身的具体丰富性出发,立足于问题,采用一切有利于问题解决的策略,并根据解决问题的需要,将源生并分散于其他各学科的理论和方法组织成有机的体系来解决问题。这个有机的理论和方法体系,是所研究问题及其所属学科的独特理论和方法体系,而不是有关的多个学科理论和方法的机械杂凑。民族教育问题根本上是教育问题,因此我们强调要用教育理论视角来研究它,这里的教育理论显然不只是单一教育学科的理论,而是具有教育理论性质,由多学科理论知识构成的适合问题研究需要的知识体系。用这样的理论视角,才能把民族教育问题当作教育问题来解决。由此,可以确定,从事民族教育田野研究的研究者,必须是具有教育理论专业知识,同时兼有社会学、民族学、文化学、经济学等学科理论知识的研究主体。这是一个方面,是对象性理论准备方面;另一方面是方法性理论的准备。有的专家说田野研究没有特别的方法论要求,深入田野时,只需要纸、笔,再带个照相机足矣。这显然不是在谈方法论,也不是在谈方法,只是谈研究工具。田野研究是一种研究方式,没有确定的方法,这是对的,它可以根据研究的需要,灵活地运用多种方法,观察、问卷、访谈甚至实验等传统研究方法都可以用,那些新出现的口述史方法、叙事研究方法也都可以用,只要有利于获得全面真实的资料,任何方法都可以用。至于方法论,则更是任何研究不能缺少的,没有方法论意识会导致研究理念不清、方向不明、方法滥用。民族教育研究强调田野研究方式,这本身就是一种方法论意识的表现,说它不需要方法论显然是自相矛盾的。

从实求知研究原则要求民族教育田野研究以求真、求是为根本目的

注重研究民族教育的特点,寻求民族教育发展的特有模式,是坚持教育发展"因地制宜"原则的体现。民族教育的发展,不能简单照搬某些固有模式,不能采取客位立场想当然地予以设计。深入民族地区,对其风土人情、历史文化、经济社会做出全面认识,才能使民族地区选择合理的教育发展之路,才可以避免"殖民式"的"民族教育改革"。田野研究采取主位研究视角和普遍性与特殊性统一的认识方法,特别有利于对民族地区的教育"由下而上"、"由内而外"地认识民族教育,解决民族教育中的问题,因此

成为民族教育研究者特别青睐的研究方式。民族教育研究强调田野研究方式,最终目的是为了弄清真相,求真知、探索民族教育发展的规律,这本是无庸质疑的。但是近些年来,受后现代主义思潮的影响,一些模糊的认识干扰着教育研究和民族教育研究,主要表现在否定真理、否定规律成为一种理论时尚;以价值多元性、文化相对性否定认识的普遍性;以反普遍主义为借口,否定科学认识的价值,坚持特殊主义认识论。岂不知,任何科学研究的直接目的都在于求知、求是,民族教育研究强调田野研究的方式,承认文化相对性,采取文化主位立场,正是为了更好地认识真实,达成对民族文化、民族教育的正确理解和把握。

坚持从实求知的原则,要求正确看待田野研究的目的和价值,走出认识论的相对主义泥沼,超越认识论上的普遍主义与特殊主义的两极对立。针对目前民族教育研究中存在的问题,以下几点值得特别注意:

第一,不能认为田野研究是民族教育研究的唯一研究方式。研究的目的是求真知,认识规律,解决问题。任何研究方法都要服从问题解决的需要,能有效解决问题的方式方法,就是最好的方式方法。民族教育研究强调"情景性知识",强调对民族文化的理解,强调对民族地区教育样态的全面认识,它要求一种"离我而去"的主体意识。田野研究深入场景,最有"离我而去"的特征。但是"离我而去",关键在"心离",不一定必须是"身离"。有"身离"而没"心离"的所谓"田野研究"是假的田野研究,反倒那些借助于他人得来的可靠的田野考察资料进行的"书斋式"研究却不能排除在真正田野研究之外。这样说不是要降低亲身从事田野工作的重要性,而是针对目前民族研究中存在的两种情况:一是片面强调亲自深入实际的田野考察活动,只相信自己亲自收集来的资料,忽视前人或者别人已有的研究资料,疲于奔波,却难免重复研究和陷入狭隘的个人所得,劳民伤财却不能提高研究效果;另一种是"身离"而"心不离",看似在田野考察,实际带着客位研究态度,以先入之见阐释民族教育现象,或者采用一些不必要"身离"可以获得资料的研究方法。这些做法,忘记了田野研究的本意,背离了从实求知的研究原则。田野研究是多种方法构成的研究方式,它不排斥任何有利于解决问题的具体方法,但它是具有自己学科特点的方法体系,而不是其他学科方法的杂凑拼盘,是跨学科性的而不是多学科性的。如前所述,凡是有利于某个民族教育问题研究的具体方法、技术、手段,都可以通过民族教育理论的视角,根据问题研究的需要,组织起来,形成跨学科研究的方法体系。

第二,超越普遍主义与特殊主义的两极对立。任何事物和过程都是共性与个性、一般与特殊、"一"与"多"的统一。普遍主义强调事物或过程的共性、普遍性、一般性、规律性,强调以"一"来把握"多",研究的任务就是

"多中求一",强调研究要采取价值中立的态度,不承认研究的主体性和多元性;特殊主义则强调事物或者过程的具体丰富性、个性、特殊性、偶然性,认为现实存在的是具有各自境况的具体事物和过程,不同的事物和过程之间不可通约,研究的任务就是具体而全面地揭示每个事物和过程的丰富多样性,追求普遍本质和规律性是没有意义的,因此要努力排除那些反映本质和规律的理论对研究的干扰。在民族教育研究中,那种无视民族文化的差异,无视这种差异对教育的影响,用教育的普遍性、共性否定民族教育的特殊性、个性的倾向,就是民族教育研究中的普遍主义;那过分种强调民族文化的独特性,过分强调这种独特性导致的某一民族教育与其他民族教育的差异,用民族教育的特殊性、个性,否定不同民族教育之间的普遍性、共性,则是民族教育研究中的特殊主义。目前,由于两方面原因,导致民族教育研究中的特殊主义倾向比较严重。其一是受反科学主义的后现代思潮的影响。出于反对科学主义"多中求一"忽视具体丰富,后现代思潮则要以特殊主义的极端要回到具体的丰富。其二是伴随着"经济全球化"出现的文化殖民主义倾向,相反相成地激起了民族主义和强调文化多元的倾向,激起价值哲学领域的特殊主义否定普遍主义的思潮,由此波及民族教育研究。显然,无论普遍主义还是特殊主义,都不可能全面、深刻地认识事物或过程,不可能合理地解决不同民族的价值观之间的关系,不可能使民族教育研究获得成效。必须超越这两种极端方法论,才可能获得对民族教育的真理性认识,才能将不同民族教育价值观中的共性与个性的关系处理好,在此基础上,才能保证民族教育研究的效度和信度。

第三,民族教育田野研究应该努力进行理论提升。"从实"是为了"求知",如果深入下去,满足于获得一些资料,不进行一番"去粗取精,去伪存真,由此及彼,由表及里"的思维加工,就叫不上研究,也就不能达到求知、求是的目的。田野研究应该既重视深入情境的"质化研究",也重视一般理论提升,并将两者结合起来。既将教育学、民族学的理论和方法作为"由下而上"研究的基础和指导,又通过"由下而上"的研究在解决具体教育问题的同时,进一步发展教育理论和民族理论。让"由下而上"的田野研究真正"上"得去,而不是只留恋于具体丰富的民族文化、教育经验、场境体验,以"多"消解"一"。在批判唯科学主义、借鉴非理性主义的同时,警惕和批判反理性主义;在走出唯科学主义"抽象性"泥沼的同时,又要超越后现代主义的"无本质"、"无规律"的多样性迷雾。尤其在整理加工、分析研究资料时,既不要以客位视角随意发挥,也不要迷信于"第一手资料",应对通过田野工作获得的资料进行认真甄别,进行尊重事实、合乎逻辑的分析研究。近来通过答辩的一研究生毕业论文存在的问题,可作为这个方面的典型案例。该论文研究选题是从土家族神话中挖掘土家族传统美德,采取的研究

方式是田野考察和文本分析：从深入实际搜集来的土家族神话进行分析。研究的技术路线应该是正确的。但是，所收集的神话文本多是近人整理而成，其中就有搀杂进其他民族道德和“现代道德”的可能，而研究者在分析文本挖掘“土家族传统美德”时，没有意识到这一点，没有采取措施弥补这个“漏洞”，由此形成的研究结论的效度就十分值得商榷了。还有一些经过民族田野考察研究写成的研究报告或者学位论文，在陈述了田野工作的过程、罗列了获得的资料之后，没有了理论提升，提出来的“启示”或“建议”与那些资料处于“两张皮”的状态，给人一种感觉，这些“启示”或“建议”并没有得到田野工作的支持，或者说没有田野工作，这些“启示”或者“建议”照样可以被人们凭感觉经验提出来。诸如此类的情况，都是背离了田野研究从实求知的原则，偏离了田野研究求知、求是的根本目的。

参考文献

[1] 王铭铭. 人类学是什么[M]. 北京：北京大学出版社，2002.
[2] 费孝通. 从实求知[J]. 社会学研究，2002(4).
[3] 施爱东. 早期民俗学者的田野考察及其方法探索[J]. 西北民族研究，2006(1).
[4] 张诗亚. 活的教育与教育学的活[J]. 西南教育论丛，2005(4).
[5] 孙振东. 当前我国教育学建设中的几个问题[J]. 教育学报，2005(5).